

Plath, Ingrid; Bender-Szymanski, Dorothea; Kodron, Christoph  
**Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit  
Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Im  
Auftrag des Magistrats der Stadt Frankfurt am Main, Stadtschulamt**

*Frankfurt, Main : DIPF 2002, XIII, 323 S.*



**Quellenangabe/ Reference:**

Plath, Ingrid; Bender-Szymanski, Dorothea; Kodron, Christoph: Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Im Auftrag des Magistrats der Stadt Frankfurt am Main, Stadtschulamt. Frankfurt, Main : DIPF 2002, XIII, 323 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25887 - DOI: 10.25656/01:2588

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25887>

<https://doi.org/10.25656/01:2588>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Ingrid Plath, Dorothea Bender-Szymanski, Christoph Kodron

Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern  
mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen  
im Schuljahr 2000/2001

Oktober 2002

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

ISBN 4-88494-233-6

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main  
Tel. (49-69) 2 47 08-0, Fax (49-69) 2 47 98-444  
E-mail: [dipf@dipf.de](mailto:dipf@dipf.de)  
[www.dipf.de](http://www.dipf.de)

## Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen	VII
Verzeichnis der Abbildungen	XI
Abkürzungsverzeichnis	XII
Einleitung	1
A Aktualisierung der "Dokumentation zur Situation ausländischer Schüler an den Schulen in Frankfurt am Main 1978 – 1982" für das Schuljahr 2000/2001	3
Datengrundlage und Problematiken im Hinblick auf die Fragestellung	3
A.1 Allgemein bildende Schulen	6
A.1.1 Überblick über die allgemein bildenden Schulen in Frankfurt	6
A.1.2 Schülerstruktur an Frankfurter allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2000/2001	12
A.1.2.1 Bildungsbeteiligung und Bezugsgruppenproblematik	12
A.1.2.2 Geburtsjahrgänge nach Schulformen und Geschlecht	18
A.1.2.3 Schüler/innen mit ausländischem Pass	22
A.1.3 Veränderungen der Schülerstruktur über die Erhebungsjahre 1978 bis 2000	30
A.1.3.1 Grundschulen	31
A.1.3.2 Förderstufen	33
A.1.3.3 Hauptschulen	35
A.1.3.4 Integrierte Gesamtschulen	36
A.1.3.5 Realschulen	38
A.1.3.6 Gymnasien	39
A.1.3.7 Sonderschulen	41
A.1.3.8 Resümee	42
A.1.4 Überblick über Schulen pro Schulform	42
A.1.4.1 Grundschulen	42
A.1.4.2 Förderstufen	46
A.1.4.3 Hauptschulen	46
A.1.4.4 Realschulen	48
A.1.4.5 Gymnasien	49
A.1.4.6 Integrierte Gesamtschulen (IGS) und Kooperative Gesamtschulen (KGS)	52
A.1.4.7 Sonderschulen	53
A.1.4.8 Schulen für Erwachsene	58
A.1.4.9 Exkurs: Schuleinzugsbereiche und Sozialdaten zu Stadtbezirken	60
A.1.5 Stadien des Schulbesuchs	64
A.1.5.1 Schulstart	64
A.1.5.2 Wiederholungen der gleichen Jahrgangsstufe	68
A.1.5.3 "Schülerbewegungen" anhand der im Vorjahr besuchten Schulform	72
A.1.5.4 Schulentlassungen aus allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 1999/2000	81
A.2 Berufliche Schulen	95
A.2.1 Überblick über die Situation in Frankfurt insgesamt	95
A.2.2 Berufsschulen	98
A.2.2.1 Berufschüler/innen in schulischen Maßnahmen	99



A.2.3	Bildungsgänge, Schwerpunkte und Fachrichtungen an den übrigen beruflichen Schulen	105
A.2.4	Abschlüsse an beruflichen Schulen	109
A.2.4.1	Abschlüsse an Berufsschulen	111
A.2.4.2	Abschlüsse an Berufsfachschulen	113
A.2.4.3	Abschlüsse an Fachschulen	114
A.2.4.4	Abschlüsse an Fachoberschulen, Beruflichen Gymnasien und Berufsaufbauschulen	115
A.2.4.5	Exkurs zu Frankfurts Schulentlassenen im Spiegel der Zahlen von Hessen und Deutschland	116
B	Bestandsaufnahme der Förderangebote (auch Sprachförderung) für Migrantenkinder und neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule	119
B.1	Einleitung	119
B.1.1	Zielsetzung der Auftraggeber	119
B.1.2	Konzeption der Befragung	119
B.1.3	Inhalte der Befragung	121
B.1.3.1	Schulleiterfragebogen	121
B.1.3.2	Interviews	124
B.1.4	Durchführung der Fragebogenerhebung und Rücklauf	124
B.2	Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an Frankfurter Schulen: Ergebnisse der Schulleiterbefragung	125
B.2.1	Anteil besonders geförderter Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an Frankfurter Schulen	125
B.2.2	Förderung in der deutschen Sprache	126
B.2.2.1	Zum Stand der Diskussion	126
B.2.2.2	Bedarf nach Deutschförderangeboten	127
B.2.2.3	Bestehende Deutschförderangebote	131
B.2.3	Förderung in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler	137
B.2.3.1	Zur Bedeutung der Herkunftssprachen	137
B.2.3.2	Die Auswirkungen von Zweisprachigkeit auf sprachliche Bildung und Schulerfolg	141
B.2.3.3	Die Entwicklung der Rechtslage zur Herkunftssprachenförderung in Hessen	143
B.2.4	Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen für einzelne Unterrichtsfächer	154
B.2.4.1	Bedarf nach Förderangeboten	154
B.2.5	Weitere Angebote zur Förderung der Lernfähigkeit und (Aus)Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprache	158
B.2.5.1	Bedarf nach Förderangeboten	158
B.2.5.2	Bestehende Förderangebote	159
B.2.6	Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung unter gezielter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen	164
B.2.6.1	Empirische Befunde zur Aktualgenese kulturbezogener Konflikte im Unterricht	164
B.2.6.2	Ergebnisse der Schulleiterbefragung	167
B.3	Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule	173
B.3.1	Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule – Bedeutung für den Schulerfolg und Barrieren: Befunde der empirischen Bildungsforschung	173
B.3.2	Ergebnisse der Schulleiterbefragung	175
B.3.2.1	Die Kooperationsbereitschaft im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache	176
B.3.2.2	Die Unterstützung der Bildungsentwicklung der Kinder im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache	177

B.3.2.3	Kooperationsformen mit Eltern nichtdeutscher Herkunftssprachen	179
B.3.2.4	Methoden der Kontaktaufnahme mit dem Elternhaus	185
B.4	Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer	187
B.4.1	Zur Bedeutung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer in mehrkulturellen Schulen: Empirische Befunde	187
B.4.2	Zur Aus- und Fortbildung von Lehrern	189
B.4.2.1	Zur Ausbildungssituation von Lehrern an der Universität	191
B.4.2.2	Zur Fortbildung von Lehrern	191
B.4.3	Ergebnisse des Schulleiterfragebogens	192
B.5	Zur schulischen Situation der Roma-Kinder und Jugendlichen	196
B.5.1	Roma - Kinder und Jugendliche: Eine besondere Herausforderung für das Bildungs- und Erziehungssystem	196
B.5.2	Das Frankfurter Modellprojekt Schaworalle	199
B.5.2.1	Entwicklung und Ziele	199
B.5.2.2	Strukturen und Angebote	199
B.5.2.3	Einschätzung der Bildungsarbeit der Schaworalle	201
B.5.2.4	Bilanzierung und Konsequenzen für Frankfurt	202
B.5.3	Ergebnisse der Schulleiterbefragung	203
B.6	Stellungnahmen zu Förderinitiativen der Schule und zur Erklärung ungleicher Chancen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen im Bildungssystem	204
B.6.1	Zum Stand der Forschung	204
B.6.2	Ergebnisse der Schulleiterbefragung: Kooperation – Reflexion – Evaluation	205
B.6.2.1	Stellungnahmen zu schulinternen und externen Förderinitiativen	205
B.6.2.2	Einschätzung der Bedeutsamkeit schulinterner und externer Förderinitiativen	207
B.7	Änderungsvorschläge zur Verbesserung der Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen	211
B.7.1	Schaffung von Netzwerken (52)	211
	Stärkere Vernetzung mit außerschulischen Institutionen und Kompetenzen (23)	211
	Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus (24)	212
	Verbesserung der Kooperation zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (5)	212
B.7.2	Gezielte und kontrollierte Bildungs(früh)förderung und -beratung (31)	213
B.7.3	Verbesserung der personellen Ressourcen (30)	213
B.7.4	Qualitätssteigerung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung (26)	213
B.7.5	Schulrechtliche und administrative Änderungen (24)	214
B.7.6	Ausweitung des schulinternen Bildungsangebotes (23)	214
B.7.7	Änderung der Förderkonzeption und Vergabepaxis (13)	214
	Änderung der Förderkonzeption	214
	Änderung in der Vergabepaxis von Fördermitteln	214
C	Zur Frage von Kriterien für künftige statistische Erhebungen	217
C.1	Datenerhebungen im Bildungsbereich	217
C.2	Verbesserungsmöglichkeiten der erhobenen amtlichen Daten	218
C.3	Zur Aussagekraft der Nationalität als Erhebungskategorie	220
C.4	Zur Diagnoseproblematik von Sprachstandsmessungen	222
C.5	Weitere Vorschläge zur besseren Nutzung von Daten	224
C.6	„Gute Praxis“ allen zugänglich machen	226
C.7	Abschlussbemerkung	227

D	Zusammenschau ausgewählter Aspekte	229
D.1	Zur Bildungsbeteiligung allgemein	229
D.2	Zu den Stadien des Schulbesuchs: Einblick in "Schulkarrieren" auf Systemebene	232
D.3	Förderangebote für Schüler/innen anderer Herkunftssprachen	235
D.4	Amtliche Datenlage und Verbesserungsvorschläge	244
Literatur		247
Anhang		255

## Verzeichnis der Tabellen

Tabelle A.1.1.1:	Allgemein bildende Schulen und Schulformen	6
Tabelle A.1.1.2:	Verteilung der Schulen und Schüler/innen (ohne Sonderschulen) über Ortsteile 2000/2001	7
Tabelle A.1.1.3:	Verteilung der Schüler/innen im Schuljahr 2000/01 nach Ortsteil, Schulform, Schule sowie Anteil Deutscher zu Ausländern (ohne Sonderschulen)	8
Tabelle A.1.2.1:	Anzahl der Schüler/innen pro Schulform im Schuljahr 2000/01 (Stichtag: 4. September 2000)	12
Tabelle A.1.2.2:	Verhältnis Schülerinnen zu Schüler bzw. Deutscher zu Ausländern je Schulform	13
Tabelle A.1.2.3:	Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Schulformen, getrennt für Deutsche und Ausländer	13
Tabelle A.1.2.4:	Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen (Jahrgangsstufen 5 bis 13) über die Schulformen, getrennt für Deutsche und Ausländer	14
Tabelle A.1.2.5:	Verteilung der Schülerinnen und Schüler über Schulformen (ohne Förderstufen) für die Schuljahrgangsstufen 5 bis 10 bzw. 5 bis 9, getrennt für Deutsche und Ausländer	15
Tabelle A.1.2.6:	Prozentuale Verteilung der 14 bis 17-jährigen in allgemein bildenden Schulen (ohne Förderstufen)	16
Tabelle A.1.2.7:	Verteilung der Schüler/innen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 (ohne Förderstufen) über Schulformen sowie berechnete Erwartungswerte unter der Annahme einer proportional gleichen Verteilung auf Schulformen (vgl. Tab. A.1.2.5)	17
Tabelle A.1.2.8:	Verhältnis Schüler zu Schülerinnen pro Geburtsjahrgang (2000/2001)	18
Tabelle A.1.2.9:	Prozentuale Verteilung der Schülerinnen bzw. Schüler pro Schulform nach Geburtsjahrgängen (2000/2001)	19
Tabelle A.1.2.10:	Prozentuale Verteilung deutscher und ausländischer Schüler/innen nach Geburtsjahrgängen und Schulform im Schuljahr 2000/2001	21
Tabelle A.1.2.11:	Frankfurter Schüler/innen aus Europa im Schuljahr 2000/2001	22
Tabelle A.1.2.12:	Frankfurter Schüler/innen aus Asien im Schuljahr 2000/2001	23
Tabelle A.1.2.13:	Frankfurter Schüler/innen aus Afrika im Schuljahr 2000/2001	24
Tabelle A.1.2.14:	Frankfurter Schüler/innen aus Nord- und Südamerika sowie Ozeanien und unbekannter Herkunft im Schuljahr 2000/2001	25
Tabelle A.1.2.15:	Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Europa über Schulformen (2000/2001)	26
Tabelle A.1.2.16:	Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Asien über Schulformen (2000/2001)	27
Tabelle A.1.2.17:	Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Afrika über Schulformen (2000/2001)	28
Tabelle A.1.2.18:	Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Amerika (Nord und Süd) und Ozeanien sowie unbekannter Herkunft über Schulformen (2000/2001)	29
Tabelle A.1.3.1	Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen Frankfurts vom Erhebungsjahr 1978 bis 2000	31
Tabelle A.1.4.1:	Grundschulen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)	43
Tabelle A.1.4.2:	Grundschüler/innen nach Weltregionen und Nationalitäten mit einem Anteil von mehr als 1 % der ausländischen Grundschüler/innen	45
Tabelle A.1.4.3:	Förderstufen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)	46
Tabelle A.1.4.4:	Hauptschulen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)	47
Tabelle A.1.4.5:	Ausländische Hauptschüler/innen nach Weltregionen und Nationalitäten mit mehr als 1 % der ausländischen Hauptschüler/innen insgesamt	47

Tabelle A.1.4.6:	Realschulen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)	48
Tabelle A.1.4.7:	Ausländische Realschüler/innen nach Weltregionen und Nationalitäten mit mehr als 1 % der ausländischen Realschüler/innen insgesamt	49
Tabelle A.1.4.8:	Gymnasien nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)	50
Tabelle A.1.4.9:	Ausländische Schüler/innen Gymnasien nach Weltregion und Nationalitäten mit mehr als 1 % der ausländischen Gymnasialschüler/innen insgesamt	51
Tabelle A.1.4.10:	Verteilung deutscher und ausländischer Gymnasiasten/innen über Sekundarstufe I und II	51
Tabelle A.1.4.11:	Verteilung der Schüler/innen an IGS im Schuljahr 2000/2001	52
Tabelle A.1.4.12:	Verteilung der Schüler/innen an KGS im Schuljahr 2000/2001	53
Tabelle A.1.4.13:	Sonderschulen nach Ortsteil, Schulform und Verhältnis der Deutschen zu Ausländern je Sonderschule und Schulform im Schuljahr 2000/2001	54
Tabelle A.1.4.14:	Verteilung der Schüler/innen im Schuljahr 2000/2001 über Sonderschulformen	55
Tabelle A.1.4.15:	Ausländische Schüler/innen an Sonderschulen nach Nationalitäten (2000/2001)	56
Tabelle A.1.4.16:	Verteilung der Sonderschüler/innen im Schuljahr 2000/2001 nach der im Vorjahr besuchte Schulform	57
Tabelle A.1.4.17:	Verteilung der Studierenden über die Schulen für Erwachsene (2000/2001)	58
Tabelle A.1.4.18:	Ausländische Studierende an Schulen für Erwachsene nach Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik (2000/2001)	58
Tabelle A.1.4.19:	Ausländische Studierende an Schulen für Erwachsene nach Nationalitäten (2000/2001)	59
Tabelle A.1.4.20:	Merkmale der Stadtbezirke im Schuleinzugsbereich „Gallus“ (ohne Stadtbezirk 152) und ihre Veränderung	61
Tabelle A.1.4.21:	Deutsche und ausländische Bevölkerung im „Gallus“, in Harheim und in Frankfurt insgesamt	61
Tabelle A.1.4.22:	Grundschulen im Gallus und die Grundschule Harheim nach deutschen und ausländischen Schüler/innen, absolut und in Prozent <sup>1)</sup> Schuljahr 2000/2001	62
Tabelle A.1.4.23:	Übergänge von Schüler/innen aus Grundschulen im Gallus und Harheim <sup>1)</sup> auf weiterführende Schulen im Schuljahr 2000/2001 und Verteilung der Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe in Frankfurt	63
Tabelle A.1.5.1:	Schulanfänger/innen und zurückgestellte Schulpflichtige an Grundschulen im Schuljahres 2000/2001	65
Tabelle A.1.5.2:	Neueinschulungen in Vorklassen bzw. Eingangsstufen von Grundschulen im Schuljahr 2000/2001	65
Tabelle A.1.5.3:	Verteilung der Neueinschulungen 2000/2001 nach Ortsteil, sortiert nach Prozentanteil der deutschen und ausländischen Kinder pro Ortsteil	66
Tabelle A.1.5.4:	Neueinschulungen an Sonderschulen nach Vorklasse und 1. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2000/2001	67
Tabelle A.1.5.5:	Verteilung der Wiederholungen nach Jahrgangsstufe, getrennt nach Deutschen und Ausländern	68
Tabelle A.1.5.6:	Verteilung der Wiederholungen nach Jahrgangsstufen in der Primarstufe, getrennt nach Deutschen und Ausländern	69
Tabelle A.1.5.7:	Verteilung der Wiederholungen nach Jahrgangsstufen in den Sekundarstufen, getrennt nach Schulform bzw. Deutschen und Ausländern	70
Tabelle A.1.5.8:	Prozentuale Verteilung der Wiederholungen pro Ortsteil und Schulform, bezogen auf die jeweiligen Schüler/innen pro Ortsteil insgesamt	71
Tabelle A.1.5.9:	Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe pro Schulform, die im Vorjahr die Grundschule besuchten	73

Tabelle A.1.5.10:	Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe nach der im vorangegangenen Schuljahr besuchten Schulform	73
Tabelle A.1.5.11:	Verteilung aller Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe über Schulformen	74
Tabelle A.1.5.12:	Schüler/innen der 7. Jahrgangsstufe nach der im vorangegangenen Schuljahr besuchten Schulform	75
Tabelle A.1.5.13:	Verteilung aller Schüler/innen der 7. Jahrgangsstufe über Schulformen	75
Tabelle A.1.5.14:	Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe nach der im Vorjahr besuchten Schulform	76
Tabelle A.1.5.15:	Prozentuale Verteilung der Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe nach der im Vorjahr besuchten Schulform	76
Tabelle A.1.5.16:	Verteilung aller Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe über Schulformen	77
Tabelle A.1.5.17:	Verteilung der Schüler/innen aller Jahrgangsstufen pro Schulform nach der im vergangenen Schuljahr besuchten Schulform	79
Tabelle A.1.5.18:	Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aller Schulform pro Jahrgangsstufen nach der im vergangenen Schuljahr besuchten Schulform (ohne Sonderschulen)	80
Tabelle A.1.5.19:	Vorbildung der Schüler/innen an Berufsschulen	81
Tabelle A.1.5.20:	Schulentlassungen nach Jahrgangsstufe und Schulform im Schuljahr 1999/2000	82
Tabelle A.1.5.21:	Schulentlassene nach Abschlussart und Schulform im Schuljahr 1999/2000	83
Tabelle A.1.5.22:	Schulentlassene nach Abschlusszeugnis an Hauptschulen im Schuljahr 1999/2000	84
Tabelle A.1.5.23:	Abgänge von Hauptschulen auf Berufsfachschulen	85
Tabelle A.1.5.24:	Verteilung der Hauptschulentlassenen nach Nationalität und Abschluss	85
Tabelle A.1.5.25:	Schulentlassene nach Abschlussarten an Realschulen im Schuljahr 1999/2000	86
Tabelle A.1.5.26:	Schulentlassene nach Abschlussart an Integrierten Gesamtschulen im Schuljahr 1999/2000	87
Tabelle A.1.5.27:	Übergang von allen Schulentlassenen der IGS auf eine Berufsfachschule	88
Tabelle A.1.5.28:	Verteilung der Abschlüsse an IGS nach Nationalitäten	88
Tabelle A.1.5.29:	Schulentlassene nach Abschlussart an Gymnasien im Schuljahr 1999/2000	89
Tabelle A.1.5.30:	Abiturprüfungen an Gymnasien und Gymnasialzweigen Kooperativer Gesamtschulen	90
Tabelle A.1.5.31:	Ausländische Schüler/innen, die an der Abiturprüfung teilnahmen, nach der Staatsangehörigkeit:	91
Tabelle A.1.5.32:	Verteilung der Abschlussarten bezogen auf Schultyp und Nationalität	92
Tabelle A.1.5.33:	Schüler/innen an Sonderschulen nach Abschlussart und Jahrgangsstufe	93
Tabelle A.1.5.34:	Verteilung der Abschlüsse an Schulen für Erwachsene nach Abschlussart im Schuljahr 1999/2000	94
Tabelle A.1.5.35:	Dem allgemein bildenden Schulwesen entsprechende Abschlüsse an beruflichen Schulen (1989/99)	94
Tabelle A.2.1.1:	Verteilung der Schüler/innen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2000/2001 sowie dort angebotene Schulformen / Bildungsgänge	96
Tabelle A.2.1.2:	Verteilung der Schüler/innen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2000/2001 nach Schulform und Bildungsgang	97
Tabelle A.2.2.1:	Relation ausländischer zu deutschen Schüler/innen in Berufsschulen nach Bildungsgang im Schuljahr 2000/2001	98
Tabelle A.2.2.2:	Verteilung der Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Teilnahme an einer Berufsausbildung bzw. schulischen Maßnahme	99
Tabelle A.2.2.3:	Verteilung der Schüler/innen nach Art der schulischen Maßnahmen im Schuljahr 2000/2001	101
Tabelle A.2.2.4:	Schüler/innen in "Besonderen Bildungsgängen VZ" und "Berufsgrundbildungsjahr-schulisch" nach Berufsfeldern im Schuljahr 2000/2001	101

Tabelle A.2.2.5:	Verteilung der Berufsschüler/innen in Ausbildungsberufen nach Berufsfeldern im Schuljahr 2000/2001	102
Tabelle A.2.2.6:	Verteilung der Schüler/innen an Berufsschulen nach Berufsgruppen 2000/2001	103
Tabelle A.2.3.1:	Relation ausländischer zu deutschen Schüler/innen im Schuljahr 2000/2001 je Schulform (ohne Berufsschulen)	105
Tabelle A.2.3.2:	Verteilung der Schüler/innen an Berufsfachschulen nach Fachrichtungen im Schuljahr 2000/2001	106
Tabelle A.2.3.3:	Verteilung der Schüler/innen an Fachschulen nach Fachrichtungen im Schuljahr 2000/2001	107
Tabelle A.2.3.4:	Verteilung der Schüler/innen an Fachoberschulen nach Schwerpunkten im Schuljahr 2000/2001	108
Tabelle A.2.3.5:	Verteilung der Schüler/innen an Beruflichen Gymnasien nach Fachrichtung 2000/2001	109
Tabelle A.2.4.1:	Abschlusszeugnisse (ohne Abgangszeugnisse) an beruflichen Schulen, an denen allgemein bildenden Schulen entsprechende Abschlüsse erworben werden können (1998/99)	110
Tabelle A.2.4.2:	Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 nach bestimmten schulischen Maßnahmen	112
Tabelle A.2.4.3:	Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 im Berufsgrundbildungsjahr kooperativ sowie an Berufsschulen (ohne BGJ, BBVT, EBA)	113
Tabelle A.2.4.4:	Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 an Berufsfachschulen	114
Tabelle A.2.4.5:	Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 an Fachschulen	115
Tabelle A.2.4.6:	Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 an Fachoberschulen, Beruflichen Gymnasien und Berufsaufbauschulen	116
Tabelle A.2.4.7:	Schulentlassene in Frankfurt am Main aus allgemein bildenden Schulen (2000) und beruflichen Schulen (1999)	117
Tabelle A.2.4.8:	Schulabgänger 1999 in Hessen nach Art des allgemein bildenden Abschlusses erworben in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, Deutsche und Ausländer	117
Tabelle A.2.4.9:	Schulabgänger 1999 in der Bundesrepublik Deutschland nach Art des allgemein bildenden Abschlusses erworben in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, Deutsche und Ausländer	117

## Verzeichnis der Abbildungen

Abb. A.1.2.1:	Unterschied zwischen der tatsächlichen Schülerzahl und der unter der Annahme einer von Pass und Geschlecht unabhängigen berechneten Zahl der Schüler (m) und Schülerinnen (w) pro Schulform für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 (ohne Förderstufen)	17
Abb. A.1.3.1:	Veränderung der Schülerpopulation in Frankfurt in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	30
Abb. A.1.3.2:	Veränderung der Schülerpopulation an Grundschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	32
Abb. A.1.3.3:	Verlaufsdaten Grundschulen	33
Abb. A.1.3.4:	Veränderung der Schülerpopulation an Förderstufen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	34
Abb. A.1.3.5:	Verlaufsdaten Förderstufen	34
Abb. A.1.3.6:	Veränderung der Schülerpopulation an Hauptschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	35
Abb. A.1.3.7:	Verlaufsdaten Hauptschulen	36
Abb. A.1.3.8:	Veränderung der Schülerpopulation an Integrierten Gesamtschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	37
Abb. A.1.3.9:	Verlaufsdaten Integrierte Gesamtschulen	37
Abb. A.1.3.10:	Veränderung der Schülerpopulation an Realschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	38
Abb. A.1.3.11:	Verlaufsdaten Realschulen	39
Abb. A.1.3.12:	Veränderung der Schülerpopulation an Gymnasien in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	40
Abb. A.1.3.13:	Verlaufsdaten Gymnasien	40
Abb. A.1.3.14:	Veränderung der Schülerpopulation an Sonderschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt	41
Abb. A.1.3.15:	Verlaufsdaten Sonderschulen	41
Abb. A.1.5.1:	Verteilung der Wiederholerquoten von deutschen und ausländischen Schüler/innen pro Jahrgangsstufe, bezogen auf die Zahl der deutschen bzw. ausländischen Schüler/innen in der Jahrgangsstufe insgesamt	69



## Abkürzungsverzeichnis

ABZ	Aufnahme- und Beratungszentrum für Seiteneinsteiger im Bereich des Staatlichen Schulamtes Frankfurt a. M.
ALPHA	ALPHA Integrationstraining
AMKA	Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt a.M.
ASD	Allgemeiner Sozialdienst (im Sozialrathaus)
B	Berufliche Schule
BAST	Berufsaufbauschule Teilzeitform
BASV	Berufsaufbauschule Teilzeitform
BBGT	Besondere Bildungsgänge Teilzeitform
BBGV	Besondere Bildungsgänge Vollzeitform
BBVT	Besondere Bildungsgänge (Vollzeit, Teilzeit)
BFS1	Einjährige Berufsfachschule
BFS2	Zweijährige Berufsfachschule
BFSB	Berufsfachschule mit Berufsabschluss
BFSM	Zweijährige Berufsfachschule, mittlerer Abschluss
BGAS	Einjähriger Bildungsgang für Abiturienten
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BGJK	Berufsgrundbildungsjahr kooperativ
BGJS	Berufsgrundbildungsjahr, schulisch
BGSL	Zweijähriger Sonderlehrgang für Aussiedler
BGYM	Berufliches Gymnasium
BS	Berufsschule Vollzeit
BSBT	Berufsschule Blockunterricht
BST	Berufsschule Teilzeit
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CVJM	Christlicher Verein Junger Männer
DaZ oder DAZ	Deutsch als Zweitsprache
DfA	Deutsch für Ausländer
DR	Deutsch-Rechtschreibförderung
E.B.A	Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt (für Aussiedler und anerkannte Flüchtlinge)
EIBE	Eingliederungslehrgang in die Berufs- und Arbeitswelt
EU	Europäische Union
FAUB	Fit für Ausbildung und Beruf
FKKI	Fachklasse für Kinderpflegerin
FOCT	Fachoberschule Form C Teilzeitform
FOCV	Fachoberschule Form C Vollzeitform
FOSA	Fachoberschule Form A
FOSB	Fachoberschule Form B
FS	Förderstufe
FS1T	Einjährige Fachschule Teilzeitform
FS1V	Einjährige Fachschule Vollzeitform
FS2T	Zweijährige Fachschule Teilzeitform
FS2V	Zweijährige Fachschule Vollzeitform
FSFV	Fachschule für Familienpflege Vollzeitform
FSHT	Fachschule für Heilpädagogik Teilzeitform
FSHV	Fachschule für Heilpädagogik Vollzeitform
FSMU	Fachschule für musikalische Ausbildung
FSST	Fachschule für Sozialpädagogik Teilzeitform
FSSV	Fachschule für Sozialpädagogik Vollzeitform
G bzw. GS	Grundschule
GF	Grundschule mit Förderstufe

GH	Grund- und Hauptschule
GVBL	Gesetzes und Verordnungsblatt (Hessen)
Gym	Gymnasium
HA	Hausaufgaben
HeLP	Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
HIBS	Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (heute: HeLP Hessisches Landesinstitut für Pädagogik)
HKM	Hessisches Kultusministerium
HS	Hauptschule
HSL	Hessisches Statistisches Landesamt
HSU	Herkunftssprachlicher Unterricht (seit 1999)
IFZ	Internationales Familienzentrum
IGLU	Internationale GrundschoL-Lese-Untersuchung
IGS	Integrierte Gesamtschule
IK	Intensivkurs
k.A.	keine Angabe
KGS	Kooperative Gesamtschule
Kita	Kindertagesstätte
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KOALA	Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht Deutsch-Türkisch
KUBI	Verein für Kultur und Bildung e.V.
KT auch KITA	Kindertagesstätte
LBG	Lautsprache begleitende Gebärden
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
MSU	Muttersprachlicher Unterricht
NRW	Nordrhein-Westfalen
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment
R bzw. RS	Realschule
SA	Schulamt (der Stadt Frankfurt am Main)
SO	Sonderschule
SOEP	Sozioökonomisches Panel
SS	Sonderschule
SSA	Staatliches Schulamt (Landesbehörde der Schulaufsicht)
TZ	Teilzeit (bei beruflichen Schulen)
VHS	Volkshochschule
VZ	Vollzeitform (bei beruflichen Schulen)
WP	Wahlpflicht (Fach)



## Einleitung

Im Ausschreibungstext des Magistrats, Stadtschulamt der Stadt Frankfurt am Main, zur Dokumentation der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen werden folgende Ziele formuliert:

- A. *Aktualisierung der "Dokumentation zur Situation ausländischer Schüler an den Schulen in Frankfurt am Main 1978 – 1982" für das Schuljahr 2000/2001*
- B. *Bestandsaufnahme der Förderangebote (auch Sprachförderung) für Migrantenkinder und neuer Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule sowie der Bildungssituation von Romakindern*
- C. *Entwicklung von Kriterien für künftige statistische Erhebungen*

Der Auftrag für die Studie wurde an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) vergeben. Die Bearbeitung der Zielvorgaben begann im August 2001.

Zur Aktualisierung der "Dokumentation zur Situation ausländischer Schüler an den Schulen in Frankfurt am Main 1978-1982" wurde entsprechend des Ausschreibungstexts eine Darstellung, Analyse und kritische Bewertung der Datenlage für das Schuljahr 2000/2001 vorgenommen, wie sie vom Hessischen Statistischen Landesamt (HSL) für allgemein bildende und berufliche Schulen jährlich erhoben wird. Daher werden zwei der in der damaligen Dokumentation enthaltenen Angaben nicht dargestellt: erstens die damals in einer Zusatzerhebung ermittelten Angaben zur sprachlichen Integration von ausländischen Schulanfänger/innen (1983, S.32-78)<sup>1</sup>; und zweitens die in der damaligen Dokumentation aufgeführten Angaben zu ausländischen Schüler/innen ohne Hauptschulabschlüssen nach Anzahl der Schulbesuchsjahre in deutschen Schulen. Dagegen werden Daten zu Wiederholungen von Jahrgangsstufen, Übergängen und Abschlüssen in allgemein bildenden Schulen detaillierter dargestellt und auch umfassendere Angaben zu den beruflichen Schulen gemacht.

Für die Bestandsaufnahme der Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrungen sowie der Elternarbeit an Schulen wurde ein umfassender Schulleiterfragebogen auf der Basis psychologisch-erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und intensiver Vorgespräche entwickelt. Während sich die Aktualisierung der Dokumentation von 1982 auf das Schuljahr 2000/2001 bezieht, wurde für die Bestandsaufnahme der Förderangebote das laufende Schuljahr 2001/2002 gewählt, um die Mehrarbeit der Schulleitungen möglichst gering zu halten. An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Schulleitungen bedanken, die trotz ihrer knapp bemessenen Zeit bereit waren, den Fragebogen zu beantworten und an Interviews teilzunehmen.

In die Überlegungen bezüglich der Kriterien für künftige statistische Erhebungen fließen sowohl Erfahrungen im Umgang mit den HSL-Daten sowie aus Interviews und Gesprächen als auch Überlegungen aus wissenschaftlicher Sicht ein. Die Fragestellung zur Entwicklung von Kriterien kann nur mit Einschränkungen behandelt werden, da die statistischen Erhebungen auf Vorgaben des Bundes und des Landes beruhen, die nicht ohne weiteres lokal geändert werden können.

Das Projektteam wurde von einer Begleitgruppe unterstützt: Frau Monika Hantschick, Frau Barbara Brehler-Wald und Frau Irene Khateeb aus dem Dezernat Schule und Bildung, Stadtschulamt; Frau Dr. Eva-Maria Blum aus dem Amt für Multikulturelle Angelegenheiten (AMKA); Herr Wolfhard Dobroschke-Kohn und Frau Petra Meister aus dem Bürgeramt, Statistik und Wahlen (ASW); Frau Yildiz Altan und ab Juni 2002 Frau Dusanka Nikolic vom Arbeitskreis Jugend, Schule und Bildung der Kommunalen Ausländervertreter und -vertreterinnen; Herr Harry Hubert aus dem Jugend- und Sozialamt sowie Mitarbeiterinnen des Staatlichen Schulamts, die sich in unterschiedlicher Besetzung beteiligten (Frau Siegrid Trommershäuser, Frau Rita

---

1 Derartige Daten werden zurzeit an keiner Stelle systematisch erhoben. Sollten solche Daten zukünftig erwünscht sein, was nach den neuen hessischen Regelungen zur Neueinschulung zu erwarten ist, müssten einige methodisch problematische Aspekte von Sprachstandsmessungen beachtet werden (s. Abschnitt C.4).

Wagner und Frau Gerlinde Hochstätter). Hilfreich war ferner die zuverlässige Kooperation mit Frau Anja Ostermayer und Frau Marion Fedgenhäuser aus dem Hessischen Statistischen Landesamt (HSL) sowie die Unterstützung von Herrn Heinz Hornung aus dem Staatlichen Schulamt Frankfurt. Für die gute Zusammenarbeit und kontinuierliche Unterstützung möchten wir uns bei allen genannten Personen sehr bedanken.

Die Gliederung des Berichts folgt den drei thematischen Bereichen (A, B, C) mit in sich geschlossenen Abschnitten. Abschließend werden die wesentlichen Befunde in einer kurzen Zusammenschau dargestellt. Grundsätzlich ist zu beachten, dass die Studie auf Aggregatsdaten beruht. Von diesen sind keine Rückschlüsse auf individuelle Schullaufbahnen, Schulerfolg und Förderbedarf möglich. Es kann auch nicht auf Ursachen unterschiedlicher Bildungsbeteiligungsquoten verschiedener Schülergruppen geschlossen werden. Dazu wären umfassende personenbezogene Datensätze zum Lebens- und Schulkontext der Schüler/innen notwendig. Die Daten der Studie geben lediglich einen Einblick in die statistische Ist-Situation. Insofern handelt es sich um eine begrenzte Zeitaufnahme, die Fragen aufwirft. Fundierte Hinweise zu ihrer Beantwortung können aber nur Langzeitstudien liefern.

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger

## A AKTUALISIERUNG DER "DOKUMENTATION ZUR SITUATION AUSLÄNDISCHER SCHÜLER AN DEN SCHULEN IN FRANKFURT AM MAIN 1978 – 1982" FÜR DAS SCHULJAHR 2000/2001

*Ingrid Plath unter Mitarbeit von Christoph Kodron*

### **Datengrundlage und Problematiken im Hinblick auf die Fragestellung**

Alle Daten, die in diesem Teil des Berichts präsentiert werden, beruhen auftragsgemäß auf der Datenbasis, die das Hessische Statistische Landesamt (HSL) jährlich im Herbst an allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Hessen, also auch in Frankfurt, erhebt. Der relevante Stichtag für allgemein bildende Schulen war der 4. September 2000, für berufliche Schulen der 1. November 2000. Die Erhebungen beziehen sich demnach auf das Schuljahr 2000/2001. Diese Datenbasis steht dem Staatlichen Schulamt Frankfurt jedes Jahr zur Verfügung. Ferner erwirbt das Bürgeramt, Statistik und Wahlen (ASW) jährlich mindestens zwei Tabellen aus den Einlagebögen der Erhebung des HSL. Aus diesen zwei Datentabellen können pro allgemein bildende Schule (privat und öffentlich) Informationen über Nationalitäten, Geburtsjahrgänge, Schülerzahlen pro Jahrgangsstufe und im Vorjahr besuchte Schulformen sowie über im vorangegangenen Jahr in die Bundesrepublik zugezogene Schüler/innen entnommen werden. Prinzipiell stehen alle hier berichteten Daten der Stadt jedes Jahr zur Verfügung.

Das ASW stellte uns freundlicher Weise seine elektronischen Datensätze zur Verfügung. Weitere, insbesondere zu Schulanfängern, Wiederholungen und Schulabschlüssen an allgemein bildenden Schulen sowie zu beruflichen Schulen, wurden für den Zweck der Studie vom Stadtschulamt angekauft und uns zur Bearbeitung übermittelt. Einige der Tabellen zu beruflichen Schulen standen nur als Papierversion zur Verfügung. Insgesamt ist die Weiterbearbeitung der Daten auf Grund der Struktur der Datensätze, die dem Tabellenformat der Erhebungsbögen folgen, recht aufwändig.

Die Zielgruppe der Auftragsstudie, die eigentlich im Mittelpunkt steht, nämlich Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen, kann anhand der Datenbasis des HSL nicht eindeutig bestimmt werden (s. auch Abschnitt C.3). Alle Erhebungsbögen unterscheiden zwischen Deutschen und Ausländern, wobei alle mit deutschem Pass als Deutsche und alle mit nur einem nicht-deutschen Pass als Ausländer gelten. Problematisch bei dieser Definition von "Deutschen" bzw. "Ausländern" ist, dass sie eben gerade nicht die tatsächlich auf Migration bezogenen Informationen erfassen oder gar Rückschlüsse auf die Beherrschung der deutschen Sprache erlauben. Die Bezeichnungen "Deutsche" und "Ausländer" täuschen eine Homogenität der bezeichneten Personengruppen vor, die real nicht besteht:

- Die in den HSL-Daten nach dem Pass als Deutsche klassifizierten Schüler/innen können z. B. neben der deutschen Staatszugehörigkeit eine weitere besitzen, sie können Kinder von Deutschen, von Aussiedlern, von eingebürgerten ehemaligen "Ausländern" oder auch von Eltern mit deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit sein. Unter den nach Pass kategorisierten "Ausländern" können sich Kinder von neu zugewanderten Familien ebenso befinden wie die zweite oder dritte Generation von nichteingebürgerten Familien.
- Des Weiteren ist ein Rückschluss von "Deutschen" und "Ausländern" auf Personen ohne bzw. mit Migrationserfahrungen unzulässig. Migrationserfahrung ist keine eindimensionale Größe, denn sie umfasst Personengruppen, die z. B. einen deutschen Pass besitzen wie Aussiedler oder deutsche Personen, die zeitweilig im Ausland waren und dann zurückkehrten, ebenso wie mittlerweile eingebürgerte Personen. Auch Migrationserfahrungen von Personen mit nicht-deutschem Pass können sehr verschieden sein: sie können beispielsweise zu ganz verschiedenen Zeitpunkten ihres Lebens in die Bundesrepublik zugezogen sein oder sich als EU-Bürger zwischen zwei oder mehreren Staaten als "Pendler" bewegen.

Diese Problematik kann anhand einiger Daten zur Sozialstruktur der Bevölkerung in Frankfurt am Main im Jahr 2000 veranschaulicht werden. Hinweise über die Sozialstruktur der Stadt sind ohnehin zum Verständnis und zur Einordnung der Daten über die Situation von Schüler/innen und deren soziokulturellem Kontext notwendig.

Die Einwohnerzahl lag im Jahr 2000 bei 650 705, davon waren 181 184 Ausländer (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2001, Tab. 2.2). Dies entspricht einem Anteil von 27,8 %, was nach dem Höchststand von 28,8 % im Jahr 1995 einen leichten Rückgang darstellt. Damit hat Frankfurt den höchsten Anteil an ausländischer Wohnbevölkerung von allen deutschen Städten, dicht gefolgt von weiteren Orten im Rhein/Main Gebiet.

Dieser hohe prozentuale Anteil ist nicht ohne weiteres mit dem anderer Städte zu vergleichen. Die soziale Schichtung und die Herkunftsländer wie -kulturen spielen, gerade wenn es um Schule und Bildung geht, eine große Rolle. Frankfurt hat vergleichsweise wenige der typischen "Gastarbeiter", also ungelernete, angelernte, relativ niedrig qualifizierte Arbeiter, wie sie z. B. in Rüsselsheim, in Duisburg oder in anderen typischen Industriestandorten anzutreffen sind<sup>2</sup>. Weil Frankfurt als Banken-, Handels-, und Messestadt auch Ausländer anzieht, die aus höheren Schichten stammen und eine akademische Ausbildung haben, gibt es hier auch unter der ausländischen Bevölkerung eine soziale Schichtung. Leider fehlen dazu eingehende Untersuchungen. Deutlich ist aber, dass höhere soziale Schichten nicht bei allen ausländischen Bevölkerungsgruppen anzutreffen sind. Generell ist jedoch eine Gleichsetzung von "Ausländer" und unterer sozialer Schicht real nicht gegeben. Somit ist anzunehmen, dass das Wissen um die Wichtigkeit von Bildung in bestimmten ausländischen Gemeinden bekannt sein dürfte und damit auch bei diesen ausländischen Eltern entsprechend höhere Bildungsaspirationen bestehen.

Dass der Pass keine hinreichende Kategorie zur Bestimmung von Personen mit Migrationserfahrungen oder Personen anderer kultureller Herkunft ist, wird anhand der folgenden Hinweise deutlich:

- Frankfurt am Main hat eine hohe Zahl von Einbürgerungen, die bis 1999 jährlich etwa bei 4 000 Personen lag, wobei türkische, marokkanische, ehemals jugoslawische, ehemals sowjetische und ehemals äthiopische Staatsbürger die größten Gruppen von Eingebürgerten stellten. Ca. zwei Drittel waren Anspruchsseinbürgerungen (nach achtjährigem Aufenthalt im Inland, oder seit 2000 mit Geburt im Inland) und ein Drittel Ermessenseinbürgerungen (auf Antrag eines im Inland niedergelassenen Ausländers nach § 8 Staatsangehörigkeitsgesetz). Für unsere Fragestellung ist von Interesse, dass 1 360 der 1999 Eingebürgerten unter 18 Jahre alt, also i. d. R. noch schulpflichtig bzw. teilzeitschulpflichtig waren (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2001, S.42). Diese, im Vorjahr als ausländische Schüler/innen erfassten Personen, könnten damit im Jahr 2000 als deutsche Schüler/innen zählen!
- Auch Eheschließungen vermitteln in diesem Zusammenhang über die Situation der Kinder Informationen. Im Jahr 2000 gab es insgesamt 2 916 Eheschließungen in Frankfurt am Main: bei 1 769 Paaren waren beide Deutsche (60,6 %), bei 846 war ein Ehepartner Ausländer (29,0 %) und bei 301 beide Partner ausländischer Nationalität (10,3 %). Bei den Scheidungen sah es im gleichen Jahr wie folgt aus: Von insgesamt 1 847 Scheidungen waren bei 1 033 beide Eheleute deutsch (55,9 %), bei 489 einer der Eheleute deutsch (26,5 %), und bei 325 beide ausländischer Nationalität (17,6 %) (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2001, S.39). Es gibt also einen nicht zu vernachlässigenden Anteil Schüler/innen, die in einem zumindest binationalen Kontext aufwachsen.
- Durch das Inkrafttreten des neuen Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 nimmt die Anzahl der als Deutsche geborenen Kinder definitionsgemäß zu (so genannte Optionsdeutsche, s. Abschnitt C.3). Da-

2 Besonders auffällig und im Unterschied zu vielen anderen deutschen Städten ist, dass die Kategorie „Sonstige“ mit 70 145 Einwohnern außerordentlich groß ist, insbesondere wenn man sie mit den fünf häufigsten Ausländergruppen vergleicht: ehem. Jugoslawien 38 613, Türken 34 545, Italiener 16 035, Marokkaner 7 436 und Spanier 5 663.

durch verändert sich das Verhältnis von Deutschen zu Ausländern. Im Jahr 1999 gab es in Frankfurt am Main insgesamt 6 085 Geburten, davon waren 2 109 Kinder von Nichtdeutschen, also 34,7 %. Diese Kinder würden ab 2000 zum Teil automatisch als Deutsche gezählt. Diese zeitlich begrenzte doppelte Staatsbürgerschaft von in Deutschland geborenen Kindern nicht-deutscher Eltern sowie die faktisch bestehenden doppelten Staatsbürgerschaften, die 1999 schon bei 26 823 lagen (Frankfurter Statistik Aktuell, 1999, Nr.12), werden die Problematik der Erfassung der vielfältigen Herkunftskonstellationen auch zukünftig nicht erleichtern.

Die in den schulstatistischen Erfassungsbögen verwendeten Kategorien "Deutsche" und "Ausländer" (auch differenziert nach Nationalitäten) können also die kulturelle, sprachliche und soziale Wirklichkeit von Schüler/innen genauso wenig adäquat abbilden wie ihre Migrationserfahrung. Die amtlichen, auf ausländer- und verwaltungsrechtlichen Regelungen beruhenden Statistiken erfassen mit ihren Kategorien weder die Beherrschung der deutschen Sprache noch die Bildungsaspiration und die soziale Herkunft (Schicht), die bekanntlich auch die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler entscheidend mitbestimmen (wie die PISA Ergebnisse erneut zeigen). Sie können daher auch nicht ansatzweise als mögliche Indikatoren solcher Faktoren interpretiert werden.

Die vom HSL erfassten Daten geben einen Einblick in die Verteilung der Schülerpopulation und die Ist-Situation auf der Systemebene. Sie ermöglichen, dies sei nochmals hervorgehoben, keine Aussagen über individuelle Schullaufbahnen und das auf Schülerebene wirksame Bedingungsgefüge von Faktoren, das Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg entscheidend beeinflusst. Schullaufbahnen, unter denen üblicherweise individuelle Verläufe des Schulbesuchs verstanden werden, können anhand der Aggregatsdaten des HSL nicht rekonstruiert werden. Angesichts der aggregierten Form der Daten können darüber hinaus auch keine Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Aspekten der Bildungssituation berechnet werden.

Dargestellt werden können die Schülerstrukturen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen, die Veränderungen der Schülerstruktur an allgemein bildenden Schulen seit 1978 und Momentaufnahmen der Stadien des Schulbesuchs (Schulbeginn, Wiederholungen Wechsel und Abschlüsse), getrennt nach "Deutschen" und "Ausländern" – ungeachtet der Unschärfe dieser Kategorien. In diesem Berichtsteil wird die wenig treffende Bezeichnung "Deutsche" und "Ausländer" trotz der genannten Problematiken beibehalten: Sie bringt deutlich das wesentliche Unterscheidungsmerkmal in den HSL Daten zum Ausdruck, nämlich den Pass, ungeachtet der Lebenskontexte, der Migrationserfahrungen und der sprachlichen Gepflogenheiten. Dies sollte, ohne dass immer wieder ausdrücklich auf diese Problematik hingewiesen wird, bei der Analyse der folgenden Darstellungen stets mit berücksichtigt werden.

Eine weitere terminologische Konvention des Berichtsteils ist, dass mit den Bezeichnungen Grundschule, Hauptschule und Realschule als Schulformen immer auch die entsprechenden Schulzweige an Gesamtschulen gemeint sind, sonst wird speziell auf die Unterscheidung hingewiesen. Ferner werden generell nur dann Datenquellen angegeben, wenn die Zahlen nicht auf den uns zur Verfügung gestellten HSL-Daten beruhen. Die Prozentangaben in Tabellen werden generell mit einer Dezimalstelle ausgewiesen, um so das Erscheinungsbild der Tabellen einheitlich zu halten. Bei kleinen absoluten Zahlen kann dies jedoch zu sehr hohen Prozentanteilen führen und eine Genauigkeit vortäuschen, die eventuell so nicht gegeben ist.

Gegenwärtig werden die jährlichen HSL-Erhebungen an Schulen umgestellt auf eine elektronische Erfassung mit dem Programm LUSD, wobei die Dateneingabe zunächst weitgehend im üblichen Tabellenformat erfolgt. Die Implementierung ist noch im Gange und verläuft nicht ohne Schwierigkeiten. Diese Umstellung lässt aber erwarten, dass die Daten zukünftig nicht mehr nur als aggregierte Tabellen pro Schule vorliegen, sondern auch als Individualdaten pro Schüler/in. Diese könnten dann eventuell auf anonymisierter Basis weiterbearbeitet werden und Informationen liefern, die aus bildungspolitischer und wissenschaftlicher Sicht aufschlussreicher sind.



## A.1 Allgemein bildende Schulen

### A.1.1 Überblick über die allgemein bildenden Schulen in Frankfurt

Am 4. September 2000 besuchten in Frankfurt am Main 58 790 Schüler und Schülerinnen<sup>3</sup> 147 allgemein bildende Schulen (davon 12 private). Obwohl die meisten Schulen keine Verbundschulen sind, gibt es in Frankfurt eine Vielfalt unterschiedlicher Kombinationen von Schulformen, insbesondere im Grundschulbereich (s. Tabelle Tab. A.1.1.1). Schulen für Erwachsene gehören ebenfalls zum Bereich der allgemein bildenden Schulen (je eine Abendhaupt- und -realschule, zwei Abendgymnasien und das Hessenkolleg Frankfurt). Sie werden jedoch in einem gesonderten Abschnitt behandelt.

Tabelle A.1.1.1: Allgemein bildende Schulen und Schulformen

Schulform	Grundschule	IGS	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sonderschule	Schulen insg.
selbstständig	53 (d. 1 privat)	6	5	11	19	19 (d. 4 privat)	113
GS + FS	10 (d. 2 privat)						10
GS + HS	8						8
GS + FS + HS	1						1
GS + FS, HS, Real.	1		1 (H., Fö., R.)				2
GS + HS, Real.	2						2
GS + Real., Gym.	1 (d. 1 privat)						1
GS + Gym.	3 (d. 3 private)						3
GS + KGS	2*		4 <sup>1</sup>				6
GS + Sonders.	1 (privat)						1
Schulform insg. <sup>2</sup>	82	6	24	22	29	20	147

\* KGS mit Grund-, Haupt-, Real- und Gymnasialschulzweig je mit bzw. ohne Förderstufe; <sup>1</sup> KGS mit Haupt-, Real- und Gymnasialschulzweig in drei Fällen mit Förderstufe; <sup>2</sup> zudem 17 Schulen mit Förderstufen

Insgesamt gibt es an Frankfurter allgemein bildenden Schulen etwas mehr Schüler (51 %) als Schülerinnen (49 %). Knapp zwei Drittel (66 %) der Schüler/innen haben einen deutschen Pass, ein Drittel dagegen einen ausländischen (34 %). Der Anteil der ausländischen Einwohner lag dagegen 2000 in Frankfurt am Main bei 28,9 %, was darauf hinweist, dass es, relativ gesehen, in der ausländischen Bevölkerung mehr jüngere Personen gibt als in der deutschen.

Die Verteilung der Schulen (ohne Sonderschulen) über die 46 Ortsteile Frankfurts variiert erheblich, wobei es in 3 Ortsteilen keine allgemein bildenden Schulen gibt (Altstadt, Flughafen, Riederwald). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der Schüler/innen und Schulen über die Ortsteile (ohne Sonderschulen). In 21 der Ortsteile liegt der Prozentsatz ausländischer Schüler/innen über den 34 %, den sie an der Frankfurter Schülerpopulation insgesamt haben. Da die Schuleinzugsbereiche nicht mit den Ortsteilen korrespondieren, sagt der Ausländeranteil an den Schulen nicht unbedingt etwas über die Bevölkerung des Ortsteils aus. Dies ist besonders in Höchst und Ginnheim bzw. Seckbach und Zeilsheim zu erkennen: dort ist der Ausländeranteil des Ortsteils höher bzw. niedriger als der unter den Schüler/innen. Einen Überblick über die einzelnen Schulen in jedem Ortsteil (ohne Sonderschulen) gibt Tabelle A.1.1.3.

3 ohne die "Schule für Kranke", die keine festen Stammschüler/innen hat, da sie an anderen Schulen gemeldet sind.

*Tabelle A.1.1.2: Verteilung der Schulen und Schüler/innen (ohne Sonderschulen)  
über Ortsteile 2000/2001*

Ortsteil*	Schüler/innen über alle Schulzweige							Ausl.- anteil insg. <sup>1</sup>	Anzahl der Schulen						insg.
	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis			Grund.	Förder	Integr.	Haupt.	Real.	Gymn.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.								
Bahnhofsviertel	13	17	88	72	190	15,8%	84,2%	60,8%	1			1			2
Innenstadt	66	52	161	150	429	27,5%	72,5%	47,5%	1			1			2
Gallusviertel	417	352	574	523	1866	41,2%	58,8%	47,6%	3		1		1		5
Bockenheim	523	671	610	650	2454	48,7%	51,3%	33,2%	3			2	1	2	8
Sossenheim	269	245	271	263	1048	49,0%	51,0%	28,9%	2	1		1	1		5
Griesheim	303	291	311	304	1209	49,1%	50,9%	36,4%	3		1				4
Niederrad	248	237	257	241	983	49,3%	50,7%	31,8%	2	2		1			5
Rödelheim	234	230	235	194	893	52,0%	48,0%	29,0%	2			1	1		4
Preungesheim	151	139	109	121	520	55,8%	44,2%	28,5%			1				1
Nied	278	186	188	167	819	56,7%	43,3%	29,6%	3	1		1			5
Fechenheim	559	505	407	374	1845	57,7%	42,3%	35,5%	3	1		2	3	2	11
Unterliederbach	182	183	146	116	627	58,2%	41,8%	25,6%	2			1			3
Frankfurter Berg	97	96	57	78	328	58,8%	41,2%	23,6%	1	1					2
Eckenheim	245	220	163	154	782	59,5%	40,5%	28,7%	2						2
Bornheim	248	226	164	142	780	60,8%	39,2%	33,2%	1				1		2
Hausen	128	112	87	66	393	61,1%	38,9%	29,7%	1			1			2
Seckbach	339	294	201	177	1011	62,6%	37,4%	20,8%	2		1	1			4
Ostend	1208	1214	743	684	3849	62,9%	37,1%	33,7%	3	1			2	3	9
Zeilsheim	287	258	168	148	861	63,3%	36,7%	20,6%	2	2		1	1		6
Sindlingen	170	147	96	85	498	63,7%	36,3%	22,3%	2			1			3
Nordend-O	516	462	278	280	1536	63,7%	36,3%	28,1%	2		1		1		4
Oberrad	100	95	45	56	296	65,9%	34,1%	24,6%	1						1
Bonames	109	118	59	58	344	66,0%	34,0%	21,8%	1						1
Heddernheim	467	454	231	222	1374	67,0%	33,0%	22,7%	2				1		3
Ginnheim	156	143	83	55	437	68,4%	31,6%	36,4%	1			1			2
Schwanheim	783	628	333	292	2036	69,3%	30,7%	19,6%	3	2		1	1	1	8
Höchst	1105	1180	468	522	3275	69,8%	30,2%	41,0%	2			1	1	3	7
Nordend-W	1036	1109	447	452	3044	70,5%	29,5%	25,4%	2			1	1	3	7
Sachsenhausen-N	1657	1735	697	686	4775	71,0%	29,0%	27,1%	4	1		1	2	3	11
Niederursel	735	743	277	316	2071	71,4%	28,6%	23,6%	3		1			1	5
Westend-S	1311	1338	452	502	3603	73,5%	26,5%	27,6%	4	1				3	8
Nieder-Eschbach	472	489	161	155	1277	75,3%	24,7%	22,0%	1	1		1	1	1	5
Eschersheim	927	1011	280	282	2500	77,5%	22,5%	19,6%	3	2		2	1	2	10
Sachsenhausen-S	212	166	59	50	487	77,6%	22,4%	23,0%	2						2
Westend-N	544	509	145	145	1343	78,4%	21,6%	29,2%	2					1	3
Praunheim	533	560	119	108	1320	82,8%	17,2%	20,4%	1					1	2
Dornbusch	1350	1328	287	266	3231	82,9%	17,1%	18,8%	3				1	2	6
Kalbach	85	85	13	22	205	82,9%	17,1%	13,4%	1						1
Bergen-Enkheim	729	688	141	150	1708	83,0%	17,0%	15,7%	2	1		1	1	1	6
Berkersheim	35	36	2	8	81	87,7%	12,3%	18,3%	1						1
Harheim	70	65	7	10	152	88,8%	11,2%	10,8%	1						1
Nieder-Erlenbach	79	64	9	8	160	89,4%	10,6%	12,1%	1						1
Gesamt	18976	18681	9629	9354	56640	66,5%	33,5%	27,8%	82	17	6	24	22	29	180

\* grau unterlegte Ortsteile haben einen höheren Prozentanteil ausländischer Schüler/innen als die 34% für Frankfurt insgesamt;  
Quelle: Erhebung des Hessischen Statistischen Landesamtes Stichtag 4. September 2000; weitere Berechnungen Plath

<sup>1</sup> Quelle: Frankfurter Sozialbericht Teil V 2002; Zahlen beziehen sich auf das Jahr 1999.

*Tabelle A.1.1.3: Verteilung der Schüler/innen im Schuljahr 2000/01 nach Ortsteil, Schulform, Schule sowie Anteil Deutscher zu Ausländern (ohne Sonderschulen)*

Ortsteil	Grundschulen				Förderstufenschule/*Integrierte				Hauptschulen				Realschulen				Gymnasium			
	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w
Innenstadt	Liebfrauenschule	212	29%	71%					Friedrich-Stoltze-Schule	217	26%	74%								
Bahnhofsviertel	Karmeliter Schule	147	20%	80%					Karmeliter Schule	43	0%	100%								
Gallusviertel	Günderrodeschule	244	35%	65%	*Paul-Hindemith-Schule	677	38%	62%					Falkschule	376	43%	57%				
Gallusviertel	Ackermannschule	278	52%	48%																
Gallusviertel	Hellerhofschule	291	40%	60%																
Westend-S	Elsa-Brändström-Schule	207	57%	43%	Isaak-Emil-Lichtigfeld-Schule	39	54%	46%									Bettinaschule	959	68%	32%
Westend-S	<b>Isaak-Emil-Lichtigfeld-Schule</b>	227	59%	41%													Goethe-Gymnasium	949	64%	36%
Westend-S	<b>Internat. Biling. Montessori School</b>	41	85%	15%																
Westend-S	<b>Anna-Schmidt-Schule</b>	323	91%	9%													<b>Anna-Schmidt-Schule</b>	858	92%	8%
Westend-N	Holzhausenschule	309	48%	52%													Lessing-Gymnasium	786	90%	10%
Westend-N	Engelbert-Humperdinck-Schule	248	79%	21%																
Bockenheim	Franckeschule	379	54%	46%					Sophienschule	253	34%	66%								
Bockenheim	Bonifatiuschule	205	31%	69%													Max-Beckmann-Schule	556	76%	24%
Bockenheim	Georg-Büchner-Schule KGS	158	42%	58%					Georg-Büchner-Schule KGS	230	25%	75%	Georg-Büchner-Schule KGS	488	40%	60%	Georg-Büchner-Schule	185	53%	47%
Nordend-W	Schwarzburgschule	346	77%	23%					Glauburgschule	188	32%	68%	Fürstenberger-schule	369	50%	50%	Elisabethenschule	937	73%	27%
Nordend-W																	Musterschule	894	75%	25%
Nordend-W	<b>Private Kant-Schule</b>	174	87%	13%													<b>Private Kant-Schule</b>	136	92%	8%
Nordend-O	Merianschule	303	73%	27%	*IGS-Nordend	556	76%	24%					Bornheimer Real-schule	314	41%	59%				
Nordend-O	Comeniusschule	363	56%	44%																
Ostend	Dahlmannschule	247	66%	34%	Dahlmann-schule	89	33%	67%					Brüder-Grimm-Schule	392	65%	35%	Herderschule	548	57%	43%
Ostend	Linnéschule	310	48%	52%									Gerhart-Haupt-mann-Schule	299	24%	76%	Helmholtzschule	930	77%	23%
Ostend	Uhlandschule	273	27%	73%													Heinrich-von-Gagern-Gymnasium	761	86%	14%

[illegible]

Ortsteil	Grundschulen				Förderstufenschule/*Integrierte				Hauptschulen				Realschulen				Gymnasium			
	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w
Höchst	Robert-Blum-Schule	324	47%	53%									Robert-Koch-Schule	471	56%	44%	Helene-Lange-Schule	523	80%	20%
Höchst	Hostatoschule	220	43%	57%					Hostatoschule	220	24%	76%					Leibnizschule	759	83%	17%
Höchst																	Friedrich-Des-sauer-Gymnasium	758	89%	11%
Sindlingen	Meisterschule	197	63%	37%					Meisterschule	94	51%	49%								
Sindlingen	Ludwig-Weber-Schule	207	70%	30%																
Zeilsheim	Käthe-Kollwitz-Schule	184	76%	24%	Käthe-Kollwitz-Schule	92	59%	41%	Käthe-Kollwitz-Schule	77	49%	51%	Käthe-Kollwitz-Schule	170	66%	34%				
Zeilsheim	Adolf-Reichwein-Schule	269	62%	38%	Adolf-Reichwein-Schule	69	48%	52%												
Untertierbach	Walter-Kolb-Schule	247	47%	53%					Walter-Kolb-Sch.	133	35%	65%								
Untertierbach	Karl-von-Ibell-Sch.	247	83%	17%																
Rödelheim	Brentanoschule	174	70%	30%																
Rödelheim	Michael-Ende-Schule	318	53%	47%					Michael-Ende-Schule	133	38%	62%	Michael-Ende-Schule	268	46%	54%				
Hausen	Kerschensteiner-schule	277	68%	32%					Kerschensteiner-schule	116	46%	54%								
Praunheim	Ebelfeldschule	311	78%	22%													Liebigschule	1009	84%	16%
Hedderheim	Robert-Schumann-Schule	375	68%	32%									Geschwister-Scholl-Schule	661	66%	34%				
Hedderheim	Römerstadtschule	338	67%	33%																
Niederursel	Heinrich-Kromer-Schule	331	73%	27%	*Ernst-Reuter-Schule II	903	77%	23%									Ernst-Reuter-Schule I	438	68%	32%
Niederursel	Erich-Kästner-Schule	341	55%	45%																
Niederursel	<b>Integrative Schule Frankfurt</b>	58	90%	10%																
Ginnheim	Diesterwegschule	335	74%	26%					Diesterwegschule	102	50%	50%								
Dornbusch	Heinrich-Seliger-Schule	342	64%	36%									Anne-Frank-Schule	435	71%	29%	Wöhlerschule	1150	89%	11%
Dornbusch	Astrid-Lindgren-Schule	418	65%	35%																
Dornbusch	<b>Freie Waldorfschule Frankfurt</b>	276	97%	3%													<b>Freie Waldorfschule Frankf.</b>	610	96%	4%
Eschersheim	Ludwig-Richter-Schule	210	75%	25%	Ludwig-Richter-Schule	87	45%	55%	Ludwig-Richter-Schule	69	55%	45%					Ziehenschule	1242	85%	15%
Eschersheim	Fried-Lübbecke-Schule	160	59%	41%																
Eschersheim	Peter-Petersen-Schule KGS	100	74%	26%	Peter-Petersen-Schule KGS	236	75%	25%	Peter-Petersen-Schule KGS	108	66%	34%	Peter-Petersen-Schule KGS	213	79%	21%	Peter-Petersen-Schule KGS	75	79%	21%

Ortsteil	Grundschulen				Förderstufenschule/*Integrierte				Hauptschulen				Realschulen				Gymnasium			
	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w	Schule	Schüler insg.	D m+w	A m+w
Eckenheim	Münzenberger- schule	443	59%	41%																
Eckenheim	Theobald-Ziegler- Schule	339	60%	40%																
Bonames	August-Jaspert- Schule	344	66%	34%																
Berkersheim	Berkersheimer Grundschule	81	88%	12%																
Frankfurter Berg	Albert-Schweitzer- Schule	280	59%	41%	Albert- Schweitzer- Schule	48	56%	44%												
Preungesheim					*Carlo-Mieren- dorff-Schule	520	56%	44%												
Seckbach	Pestalozzischule	142	55%	45%	*Friedrich- Ebert-Schule	491	54%	46%	Pestalozzischule	53	42%	58%								
Seckbach	Zentgrafenschule	325	82%	18%																
Fechenheim	Freiligrathschule	429	49%	51%	Heinrich-Kraft- Schule KGS	166	41%	59%	Heinrich-Kraft- Schule KGS	188	34%	66%	Heinrich-Kraft- Schule KGS	168	40%	60%	Heinrich-Kraft- Schule KGS	67	42%	58%
Fechenheim	Konrad-Haenisch- Schule	156	56%	44%					Konrad-Haenisch- Schule	94	41%	59%	Konrad- Haenisch-Schule	114	49%	51%				
Fechenheim	<b>Freie Christliche Schule</b>	99	96%	4%									<b>Freie C hrist- liche Schule</b>	144	99%	1%	<b>Freie Christliche Schule</b>	220	95%	5%
Nieder- Erlenbach	Grundschule Nieder- Erlenbach	160	89%	11%																
Kalbach	Grundschule Kal- bach	205	83%	17%																
Harheim	Grundschule Har- heim	152	89%	11%																
Nieder- Eschbach	Michael-Grzimek- Schule	331	73%	27%	Otto-Hahn- Schule KGS	282	70%	30%	Otto-Hahn-Schule KGS	95	63%	37%	Otto-Hahn- Schule KGS	224	80%	20%	Otto-Hahn-Schule KGS	345	82%	18%
Bergen- Enkheim	Schule am Hang	395	80%	20%	Schule am Ried KGS	342	80%	20%	Schule am Ried KGS	137	77%	23%	Schule am Ried KGS	285	80%	20%	Schule am Ried KGS	413	92%	8%
Bergen- Enkheim	Schule am Landgra- ben	136	85%	15%																
<b>Insgesamt</b>	Grundschulen	21088	63%	37%	Förderstufen *Integrierte	2045 3649	61% 59%	39% 41%	Hauptschulen	3364	40%	60%	Realschulen	6981	57%	43%	Gymnasien	19513	80%	20%

### A.1.2 Schülerstruktur an Frankfurter allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2000/2001

Zur Vereinfachung der Darstellung werden mit der Schulform "Grundschule" alle Schulen bezeichnet, die Grundschuljahrgangsstufen anbieten, also auch Grundschulzweige an Gesamtschulen. Entsprechendes gilt für Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen, wobei die Sonderschule "Schule für Kranke" bei letzteren generell nicht mitgerechnet wird, da sie keine festen Stammschüler/innen hat. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick der absoluten Zahlen.

*Tabelle A.1.2.1: Anzahl der Schüler/innen pro Schulform im Schuljahr 2000/01  
(Stichtag: 4. September 2000)*

Schulform	Deutsche		Ausländer		Schüler/innen insgesamt
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	
<b>Grundschulen</b>	6828	6431	4009	3820	21088
<b>Förderstufen</b>	667	580	429	369	2045
<b>Hauptschule</b>	806	528	1151	879	3364
<b>Integrierte</b>	1134	1021	736	758	3649
<b>Realschule</b>	2069	1934	1493	1485	6981
<b>Gymnasium</b>	7472	8187	1811	2043	19513
<b>Sonderschulen ohne Schule für Kranke</b>	769	397	606	378	2150
<b>Insgesamt</b>	19745	19078	10235	9732	58790

#### A.1.2.1 Bildungsbeteiligung und Bezugsgruppenproblematik

Die Bildungsbeteiligung getrennt nach Geschlecht oder nach deutschen und ausländischen Schüler/innen wird meist durch prozentuale Anteile dargestellt. Oft wird dabei nicht bedacht, dass die absolute Zahl der Schüler und Schülerinnen oder der Deutschen und Ausländer sich insgesamt unterscheidet, was verständlicherweise eine unterschiedliche prozentuale Verteilung nach sich zieht. Die Bezugsgröße zur Berechnung der Beteiligung hat somit einen wesentlichen Einfluss auf die Höhe des berechneten Prozentanteils. Die Interpretation der Prozentanteile ist demnach nur mit Blick auf einen Vergleichswert (Standard) sinnvoll.

Im Fall der Bezugsgröße "Schüler/innen pro Schulform" (s. Tabelle A.1.2.2) sind die Daten beispielsweise erst in Bezug auf die prozentuale Verteilung in Frankfurt insgesamt sinnvoll zu interpretieren. Unter diesem Aspekt ist das prozentuale Verhältnis der Schülerinnen zu Schülern (also weiblich zu männlich) insbesondere an Sonderschulen, Hauptschulen und Gymnasien auffallend. Der Prozentsatz der Schülerinnen an Sonderschulen (36 %) liegt deutlich unter ihrem Anteil für Frankfurt insgesamt (49 %). Auch an Hauptschulen sind sie deutlich weniger vertreten. An Gymnasien dagegen ist der Prozentanteil etwas höher.

Betrachtet man das prozentuale Verhältnis der Deutschen zu Ausländern pro Schulform, so sind zum Teil wesentlich größere Abweichungen von der Verteilung in Frankfurt insgesamt zu erkennen (s. Tabelle A.1.2.2). An Hauptschulen liegt der Prozentsatz ausländischer Schüler/innen mit ca. 60 % fast doppelt so hoch wie ihr Anteil an der Schülerpopulation Frankfurts insgesamt (34 %). An Gymnasien sind sie dagegen prozentual wesentlich weniger repräsentiert.

Die Bezugsgröße ausländische bzw. deutsche "Schüler/innen pro Schulform", heruntergebrochen auf die einzelne Schule, ist als Angabe für staatliche Stellen von Bedeutung, weil auf dieser Basis der zusätzliche Lehrerstellenbedarf der Schulen mit besonders hohem Ausländeranteil für den damit verbundenen größeren Förderbedarf berechnet wird. Zur Darstellung der Bildungsbeteiligung von deutschen und ausländischen Schüler/innen erscheint diese Bezugsgröße jedoch nicht geeignet, weil damit die Relation der Bildungsbeteiligung über die Schulformen hinweg nicht abgebildet wird. Dazu benötigt man die Anzahl aller Schüler/innen in allgemein bildenden Schulen als Bezugsgröße, die im Einzelnen jedoch unterschiedlich definiert werden kann.

Tabelle A.1.2.2: Verhältnis Schülerinnen zu Schüler bzw. Deutscher zu Ausländern je Schulform

Schulform	Geschlecht		Pass	
	männlich	weiblich	Deutsche	Ausländer
<b>Grundschulen</b>	51,4%	48,6%	62,9%	37,1%
<b>Förderstufen</b>	53,6%	46,4%	61,0%	39,0%
<b>Hauptschule</b>	58,2%	<b>41,8%</b>	39,7%	<b>60,3%</b>
<b>Integrierte</b>	51,2%	48,8%	59,1%	40,9%
<b>Realschule</b>	51,0%	49,0%	57,3%	42,7%
<b>Gymnasium</b>	47,6%	<b>52,4%</b>	80,2%	<b>19,8%</b>
<b>Sonderschulen</b> ohne Schule für Kranke	64,0%	<b>36,0%</b>	54,2%	45,8%
<b>Insgesamt</b>	51,0%	49,0%	66,0%	34,0%

Die Bezugsgröße Deutsche oder Ausländer insgesamt, jeweils differenziert nach Schülerinnen und Schülern über alle Schulformen, ist eine dieser möglichen Definitionen. Betrachtet man die gleichen absoluten Zahlen wie oben (Tabelle A.1.2.1) als Prozentanteile dieser Bezugsgruppe, so ergibt sich ein anderes Abbild der Schülerstruktur, vor allem was die Höhe der Prozentanteile je Schulform betrifft (Tabelle A.1.2.3). Während in allen Untergruppen die prozentualen Anteile an Grundschulen, Förderstufen, Realschulen, IGS und Sonderschulen in etwa vergleichbar sind, zeigt sich an Hauptschulen und insbesondere Gymnasien ein deutlicher Unterschied in der Beteiligung. Im Vergleich zu den ca. 4 % aller deutschen Schüler bzw. 3 % aller deutschen Schülerinnen sind rund 11 % aller ausländischen Schüler bzw. 9 % aller ausländischen Schülerinnen an Hauptschulen vertreten. Gymnasien besuchen rund 38 % aller deutschen Schüler und ca. 43 % aller deutschen Schülerinnen, aber nur etwa 18 % aller ausländischen Schüler bzw. 21 % aller ausländischen Schülerinnen.

Tabelle A.1.2.3: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Schulformen, getrennt für Deutsche und Ausländer

Schulform	Deutsche		Ausländer		Schüler/innen insgesamt
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	
<b>Grundschulen</b>	34,6%	33,7%	39,2%	39,3%	35,9%
<b>Förderstufen</b>	3,4%	3,0%	4,2%	3,8%	3,5%
<b>Hauptschule</b>	4,1%	2,8%	11,2%	9,0%	5,7%
<b>Integrierte</b>	5,7%	5,4%	7,2%	7,8%	6,2%
<b>Realschule</b>	10,5%	10,1%	14,6%	15,3%	11,9%
<b>Gymnasium</b>	37,8%	42,9%	17,7%	21,0%	33,2%
<b>Sonderschulen</b> ohne Schule für Kranke	3,9%	2,1%	5,9%	3,9%	3,7%
<b>Insgesamt</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Als eine andere Bezugsgröße kann die Gruppe der Schüler/innen in der Sekundarstufe spezifiziert werden, differenziert nach männlich und weiblich sowie Ausländern und Deutschen (Tabelle A.1.2.4). Es zeigt sich in diesem Fall ebenfalls eine unterschiedliche Verteilung der Deutschen und Ausländer, jedoch mit wiederum anderen Prozentanteilen – sie sind im Vergleich zu den vorherigen insgesamt höher. Etwa drei Fünftel der deutschen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen besuchen das Gymnasium, bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern etwa ein Drittel. Unterschiedliche Prozentanteile sind auch an Realschulen und Hauptschulen zu erkennen, während sie an Förderstufen und IGS in etwa vergleichbar sind.



*Tabelle A.1.2.4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen (Jahrgangsstufen 5 bis 13) über die Schulformen, getrennt für Deutsche und Ausländer*

Schulform	Deutsche		Ausländer		insgesamt	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	Deutsche	Ausländer
<b>Förderstufen</b>	667	580	429	369	1247	798
<b>Hauptschule</b>	806	528	1151	879	1334	2030
<b>Integrierte</b>	1134	1021	736	758	2155	1494
<b>Realschule</b>	2069	1934	1493	1485	4003	2978
<b>Gymnasium</b>	7472	8187	1811	2043	15659	3854
<b>Sonderschulen ohne Schule für Kranke</b>	526	274	413	265	800	678
	12674	12524	6033	5799	25198	11832
<b>Förderstufen</b>	5,3%	4,6%	7,1%	6,4%	4,9%	6,7%
<b>Hauptschule</b>	6,4%	4,2%	19,1%	15,2%	5,3%	17,2%
<b>Integrierte</b>	8,9%	8,2%	12,2%	13,1%	8,6%	12,6%
<b>Realschule</b>	16,3%	15,4%	24,7%	25,6%	15,9%	25,2%
<b>Gymnasium</b>	59,0%	65,4%	30,0%	35,2%	62,1%	32,6%
<b>Sonderschulen ohne Schule für Kranke</b>	4,2%	2,2%	6,8%	4,6%	3,2%	5,7%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Schon an diesen Beispielen ist zu erkennen, dass der Unterschied zwischen den prozentualen Anteilen der deutschen und ausländischen Schüler/innen (in Prozentpunkten) sich je nach Bezugsgruppe ändert. Bei Gymnasien beträgt beispielsweise der Unterschied zwischen den Anteilen der Deutschen und Ausländer im Falle der Bezugsgruppe "Schulform" ca. 60 Prozentpunkte, mit Bezug auf die Gruppe "alle Schüler/innen in allgemein bildenden Schulen" hingegen etwa 20 Prozentpunkte, und mit Bezug auf die Gruppe "alle Schüler/innen der Sekundarstufen" ca. 30 Prozentpunkte. Dass unterschiedliche Verteilungen bestehen, ist in jedem Fall sichtbar, die Größe der Differenz stellt sich jedoch jeweils anders dar.

Die bisher präsentierten Berechnungen zur Darstellung der Bildungsbeteiligung haben alle den Nachteil, dass sie nicht die unterschiedliche Anzahl von Schuljahrgängen pro Schulform berücksichtigen. Die daraus resultierende unterschiedliche Anzahl von Schüler/innen wirkt sich auf die Prozentanteile aus (abgesehen davon, dass die Anzahl der Schulen je Schulform und somit die Anzahl der Schüler/innen, die aufgenommen werden können, ebenfalls unterschiedlich ist). Während Förderstufen 2 Jahrgangsstufen haben, sind es an Hauptschulen 5 bis 6, an Realschulen und IGS 6, an Sonderschulen bis zu 10 oder mehr und an Gymnasien zwischen 3, 6 oder 9. Zur Abschwächung dieser Problematik kann man die Verteilung der Schüler/innen der Schuljahrgangsstufen 5 bis 10 bzw. 5 bis 9 ohne Förderstufen als Bezugsgruppe betrachten. Hiermit wird eine Schülerpopulation definiert, die in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I bei regulärem Schulbesuch dahingehend vergleichbar ist, dass sie in etwa alle Schulpflichtigen vor dem Wechsel an berufliche Schulen umfasst.

Wie in Tabelle A.1.2.5 zu erkennen ist, erhöhen sich damit im Vergleich zur vorherigen Darstellung die jeweiligen Prozentanteile der Schüler/innen der Schuljahrgangsstufen 5 bis 10 in allen Schulformen außer bei Gymnasien. Ähnliches gilt für die Bezugsgruppe Schuljahrgangsstufen 5 bis 9. Während gut die Hälfte der Deutschen ein Gymnasium besucht, ist es ein Viertel der Ausländer (ein Unterschied von etwa 30 Prozentpunkten). An Hauptschulen ist der Beteiligungsunterschied ebenfalls auffallend hoch: während 7 % bis 8 % der deutschen Schüler/innen die Hauptschule besuchen, sind es zwischen 21 % und 22 % der ausländischen (also eine Differenz von ca. 14 Prozentpunkten). An Integrierten Gesamtschulen und Realschulen liegt der prozentuale Anteil ausländischer Schüler/innen dagegen höher als bei den deutschen. Gleiches gilt für die Sonderschulen, aber in diesen Fällen sind die Unterschiede in der Beteiligung deutscher und ausländischer Schüler/innen am geringsten ausgeprägt.

*Tabelle A.1.2.5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler über Schulformen (ohne Förderstufen) für die Schuljahrgangsstufen 5 bis 10 bzw. 5 bis 9, getrennt für Deutsche und Ausländer*

Schulform	Schuljahrgangsstufe 5 bis 10						Schuljahrgangsstufe 5 bis 9					
	Deutsche		Ausländer		insg.		Deutsche		Ausländer		insg.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	Dtsch.	Ausl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	Dtsch.	Ausl.
Hauptschule	806	528	1151	879	1334	2030	776	487	1059	824	1263	1883
Integrierte	1134	1021	736	758	2155	1494	985	878	675	680	1863	1355
Realschule	2069	1934	1493	1485	4003	2978	1696	1580	1272	1232	3276	2504
Gymnasium	5149	5326	1222	1380	10475	2602	4382	4476	1042	1157	8858	2199
Sonderschule <sup>1</sup>	526	274	413	265	800	678	407	203	353	228	610	581
	9684	9083	5015	4767	18767	9782	8246	7624	4401	4121	15870	8522
Hauptschule	8,3%	5,8%	23,0%	18,4%	<b>7,1%</b>	<b>20,8%</b>	9,4%	6,4%	24,1%	20,0%	<b>8,0%</b>	<b>22,1%</b>
Integrierte	11,7%	11,2%	14,7%	15,9%	11,5%	15,3%	11,9%	11,5%	15,3%	16,5%	11,7%	15,9%
Realschule	21,4%	21,3%	29,8%	31,2%	21,3%	30,4%	20,6%	20,7%	28,9%	29,9%	20,6%	29,4%
Gymnasium	53,2%	58,6%	24,4%	28,9%	<b>55,8%</b>	<b>26,6%</b>	53,1%	58,7%	23,7%	28,1%	<b>55,8%</b>	<b>25,8%</b>
Sonderschule <sup>1</sup>	5,4%	3,0%	8,2%	5,6%	4,3%	6,9%	4,9%	2,7%	8,0%	5,5%	3,8%	6,8%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke

In der Bildungsforschung wird zur Darstellung der Bildungsbeteiligung meist die Altersgruppe (insbesondere der 15-jährigen) als Bezugsgröße benutzt. Auch diese ist nicht ohne Nachteile, da Kinder mit 5, 6 oder 7 Jahren eingeschult werden können und zum Teil Jahrgangsstufen wiederholen. Kinder, die im Alter von 6 Jahren eingeschult werden, erreichen bei regulärem Schulbesuch (ohne Wiederholungen) im Alter von 14 Jahren die 9. Schuljahrgangsstufe bzw. im Alter von 15 die 10. Schuljahrgangsstufe. Werden die Kinder dagegen im Alter von 7 Jahren eingeschult, sind sie mit 14 in der 8. Schuljahrgangsstufe, mit 15 in der 9. und mit 16 in der 10. Jahrgangsstufe. Sollten Wiederholungen auftreten, erhöht sich das Alter je Schuljahrgangsstufe entsprechend.

In Tabelle A.1.2.6 ist die prozentuale Verteilung über die Schulformen für die Geburtsjahrgänge 1986 bis 1983 dargestellt, also für ca. 14 bis 17-jährige, wobei Grundschulen (5) und Förderstufen (16) wegen der geringen Anzahl Schüler/innen diesen Alters nicht mit einbezogen wurden. Nicht berücksichtigt sind ferner berufliche Schulen, die Schüler/innen dieses Alters vermutlich auch schon besuchen. Dies würde zudem einen Vergleich mit den oben berechneten Prozentanteilen erschweren, da diese sich nur auf das allgemein bildende Schulwesen (ohne Schulen für Erwachsene) beziehen.

Die Auswirkungen der unterschiedlichen Anzahl von Schulstufen in den verschiedenen Schulformen sind am deutlichsten bei den 17-jährigen zu erkennen. In diesem Alter haben die meisten Schüler/innen die Haupt- und Realschulen schon verlassen und befinden sich größtenteils in Gymnasien. Offenbar ist jedoch unter den ausländischen Schüler/innen eine nicht zu vernachlässigende Gruppe, die erst mit 17 Jahren die 9. bzw. 10. Schuljahrgangsstufe der Haupt- oder Realschule erreicht (insgesamt ca. 34 %). Die Auswirkungen sind aber auch pro Schulform über die Alterstufen hinweg zu erkennen. Während der Prozentanteil der 14 bis 17-jährigen an Hauptschulen und IGS kontinuierlich sinkt, steigt er entsprechend an Gymnasien. An Realschule steigt der Prozentanteil von 14 bis 15 Jahren zunächst, sinkt aber dann wieder bei den 16 und 17-jährigen.

Hinsichtlich der Prozentanteile pro Schulform sind die 15 und 16-jährigen am ehesten vergleichbar mit denen der Schuljahrgangsstufen 5 bis 9 (s. oben). An IGS und Gymnasien ähneln die Prozentanteile der 15-jährigen den entsprechenden Werten für die Schuljahrgangsstufen 5 bis 9, an Haupt-, Real- und Sonderschulen ähneln sie eher den 16-jährigen.

*Tabelle A.1.2.6: Prozentuale Verteilung der 14 bis 17-jährigen in allgemein bildenden Schulen (ohne Förderstufen)*

Geburtsjahr Schulform	1986 / 14-jährige (ohne 5 an Grundschulen und 14 an Förderstufen)		1985 / 15-jährige (ohne 1 an Förderstufen)		1984 / 16-jährige (ohne 1 an Förderstufen)		1983 / 17-jährige	
	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
Hauptschuljahrgänge	303	446	301	389	176	273	57	90
Integrierte Schuljahrgänge	376	279	330	223	211	144	52	39
Realschuljahrgänge	660	502	686	490	518	341	204	155
Gymnasialschuljahrgänge	1592	418	1579	401	1621	385	1703	403
Sonderschuljahrgänge <sup>1</sup>	100	112	90	91	79	75	32	27
Alle	3031	1757	2986	1594	2605	1218	2048	714
Hauptschuljahrgänge	10,0%	<b>25,4%</b>	10,1%	<b>24,4%</b>	6,8%	<b>22,4%</b>	2,8%	<b>12,6%</b>
Integrierte Schuljahrgänge	12,4%	15,9%	11,1%	14,0%	8,1%	11,8%	2,5%	5,5%
Realschuljahrgänge	21,8%	28,6%	23,0%	30,7%	19,9%	28,0%	10,0%	21,7%
Gymnasialschuljahrgänge	52,5%	<b>23,8%</b>	52,9%	<b>25,2%</b>	62,2%	<b>31,6%</b>	83,2%	<b>56,4%</b>
Sonderschuljahrgänge <sup>1</sup>	3,3%	6,4%	3,0%	5,7%	3,0%	6,2%	1,6%	3,8%
Alle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke

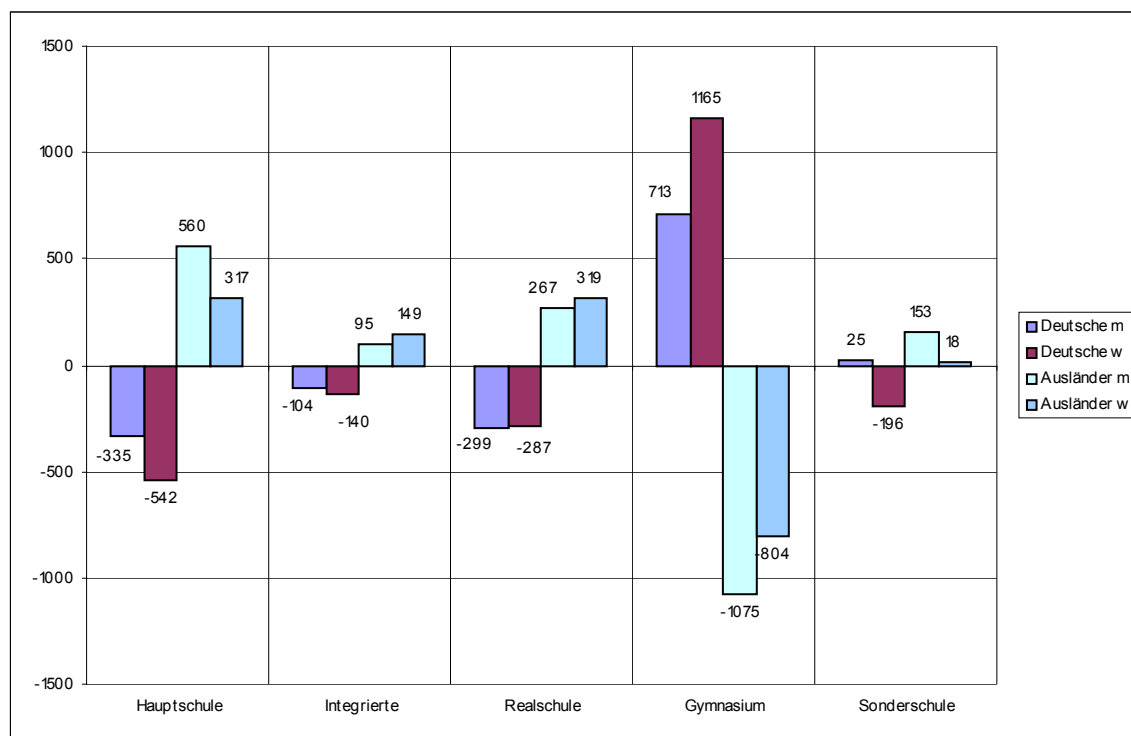
Weil sowohl die Anzahl der Schüler/innen pro Schulform als auch die Anzahl der ausländischen und deutschen Schüler/innen unterschiedlich ist, muss zur Beurteilung ihrer Beteiligung an den Schulformen eine Bezugsgruppe festgelegt werden, damit ein Vergleich möglich wird. In den vorherigen Ausführungen wurde dies immer mit Prozentanteilen durchgeführt. Es gibt eine weitere statistische Vorgehensweise die relative Verteilung der ausländischen und deutschen Schüler/innen über die Schulformen zu veranschaulichen: Ihre Verteilung über die Schulformen wird auf Basis der realen Zahlen unter der Annahme berechnet, dass die Beteiligung der Schüler/innen pro Schulform unabhängig vom ihrem Geschlecht oder Pass, d. h. proportional vergleichbar ist. Diese statistischen Schätzwerte werden als Erwartungswerte bezeichnet. Sie geben die zu erwartende Zahl der Schüler/innen pro Schulform an, wenn ihre Beteiligung weder vom Pass noch vom Geschlecht abhängig wäre ( $[\text{Randsomme Schulform} \times \text{Randsomme Schülerzahl}] / \text{Summe Schülerzahl insgesamt}$  – s. Tab. A.1.2.7).

Diese statistisch geschätzte Anzahl der Schüler/innen kann dann mit der tatsächlichen Zahl verglichen werden. Diese Differenz kann als ein Indikator der an einer Schulform bestehenden Bildungsbeteiligung in ihrer Abhängigkeit von Geschlecht und Pass interpretiert werden. Sind die Differenzwerte klein, so ist die Beteiligung an der Schulform eher unabhängig von Pass und Geschlecht, sind sie dagegen groß, ist dies ein Zeichen dafür, dass die jeweilige Bildungsbeteiligung von Pass und Geschlecht abhängig ist. Dabei bedeuten negative Zahlen eine Unterrepräsentanz bzw. positive eine Überrepräsentanz an der jeweiligen Schulform auf Grund von Pass und Geschlecht. Dies ist, wie die Abbildung anschaulich zeigt, besonders bei Gymnasien und Hauptschulen der Fall.

*Tabelle A.1.2.7: Verteilung der Schüler/innen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 (ohne Förderstufen) über Schulformen sowie berechnete Erwartungswerte unter der Annahme einer proportional gleichen Verteilung auf Schulformen (vgl. Tab. A.1.2.5)*

Schulform	Deutsche		Ausländer		Randsumme Schulform
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	
Hauptschule	806	528	1151	879	3364
<i>Erwartungswert Haupt</i>	<i>1141,1</i>	<i>1070,3</i>	<i>590,9</i>	<i>561,7</i>	
Integrierte	1134	1021	736	758	3649
<i>Erwartungswert Integriert</i>	<i>1237,8</i>	<i>1160,9</i>	<i>641,0</i>	<i>609,3</i>	
Realschule	2069	1934	1493	1485	6981
<i>Erwartungswert Real</i>	<i>2368,0</i>	<i>2221,0</i>	<i>1226,3</i>	<i>1165,7</i>	
Gymnasium	5149	5326	1222	1380	13077
<i>Erwartungswert Gym</i>	<i>4435,8</i>	<i>4160,5</i>	<i>2297,1</i>	<i>2183,5</i>	
Sonderschule	526	274	413	265	1478
<i>Erwartungswert Sonder</i>	<i>501,3</i>	<i>470,2</i>	<i>259,6</i>	<i>246,8</i>	
Randsumme Schülerzahl	9684	9083	5015	4767	28549

So sind beispielsweise an Gymnasien real 5 149 deutsche Schüler, wäre ihre Bildungsbeteiligung unabhängig von Geschlecht und Pass, dann wäre, statistisch gesehen, eine Anzahl von ca. 4 436 deutschen Schülern an dieser Schulform zu erwarten. Der Unterschied / Differenzwert von 713 impliziert, dass tatsächlich wesentlich mehr deutsche Schüler Gymnasien besuchen, als zu erwarten wäre, wenn ihre Beteiligung unabhängig von Pass oder Geschlecht wäre. Dagegen impliziert der Differenzwert von – 1075 bei der Gruppe der ausländischen Schüler an Gymnasien, dass sie deutlich weniger an dieser Schulform vertreten sind, als zu erwarten wäre.



*Abb. A.1.2.1: Unterschied zwischen der tatsächlichen Schülerzahl und der unter der Annahme einer von Pass und Geschlecht unabhängigen berechneten Zahl der Schüler (m) und Schülerinnen (w) pro Schulform für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 (ohne Förderstufen)*

Sinn dieser Ausführungen ist es, zu verdeutlichen, wie problematisch die Darstellung der Bildungsbeteiligung und die entsprechende Interpretation der Daten insgesamt auf Grund der Wahl der Bezugsgruppen ist. Zwar ist in allen Fällen eine unterschiedliche Beteiligung deutscher und ausländischer Schüler/innen festzustellen, aber es ist nicht möglich, die Höhe der jeweiligen Prozentanteile selbst als Maß der Ungleichheit zu interpretieren, da diese je nach Bezugsgruppe deutlich variieren. Bei jeder Verwendung von Prozentanteilen sollte die Bezugsgruppe also genau beschrieben werden, damit dies bei der Interpretation berücksichtigt werden kann. Auf Basis der HSL-Daten ermöglicht die Bezugsgröße der Schuljahrgangsstufen 5 bis 9 ein annäherndes Abbild der Bildungsbeteiligung von 15 bis 16-jährigen Schulpflichtigen, wobei Schüler/innen an beruflichen Schulen nicht bedacht sind. Die Geburtsjahrgänge 1985/1984 sind an Berufsschulen in Höhe von 1477 und an Berufsfachschulen mit 293 Schüler/innen vertreten (s. Statistische Berichte, Die beruflichen Schulen in Hessen 2000, Teil 1 und 2).

#### A.1.2.2 Geburtsjahrgänge nach Schulformen und Geschlecht

Das Verhältnis der Schülerinnen zu Schülern je Geburtsjahr entspricht in etwa ihrer Verteilung in der gesamten Schülerpopulation Frankfurts. Die Mehrzahl der Schüler/innen ist in den Jahrgängen 1993 bis 1985 zu finden. Diese Jahrgänge entsprechen in etwa den Schuljahrgangsstufen 1 bis 9. Somit scheint auch in Frankfurt zu gelten, was aus PISA und internationalen Veröffentlichungen schon bekannt ist (s. *Key data on education in the European Union*, 1995, S. 9-10), dass die meisten Schüler/innen der Bundesrepublik erst im Alter von 7 Jahren in die Schule gehen. Die Jahrgänge 1984 bis 1981 repräsentieren in etwa die Schuljahrgangsstufen 10 bis 13. Es ist an den absoluten Zahlen zu erkennen, dass Schüler/innen dieser Altersgruppen allmählich beginnen, die allgemein bildende Schule zu verlassen. Diese Interpretation der Daten ist jedoch nicht eindeutig, da aus den Daten die Zuordnung zur Schuljahrgangsstufe nicht unbedingt hervorgeht, und geburtsstarke Jahrgänge ebenfalls in die Zahlen mit einfließen.

Tabelle A.1.2.8: Verhältnis Schüler zu Schülerinnen pro Geburtsjahrgang (2000/2001)

Jahrgang	Alter	männl.	weibl.	% männl.	% weibl.	insg.
1996	4	0	2	0,0%	100,0%	2
1995	5	64	47	57,7%	42,3%	111
1994	6	1319	1371	49,0%	51,0%	2690
1993	7	2563	2374	51,9%	48,1%	4937
1992	8	2570	2527	50,4%	49,6%	5097
1991	9	2640	2494	51,4%	48,6%	5134
1990	10	2793	2550	52,3%	47,7%	5343
1989	11	2738	2483	52,4%	47,6%	5221
1988	12	2635	2454	51,8%	48,2%	5089
1987	13	2597	2479	51,2%	48,8%	5076
1986	14	2471	2336	51,4%	48,6%	4807
1985	15	2363	2218	51,6%	48,4%	4581
1984	16	1942	1882	50,8%	49,2%	3824
1983	17	1301	1461	47,1%	52,9%	2762
1982	18	1045	1241	45,7%	54,3%	2286
1981	19	733	708	50,9%	49,1%	1441
1980	20	163	152	51,7%	48,3%	315
1979	21	38	24	61,3%	38,7%	62
1978	22	5	7	41,7%	58,3%	12
Alle		29980	28810	51,0%	49,0%	58790

Aus den Zahlen ist ebenfalls nicht ersichtlich, ob Schüler in einer Schuljahrgangsstufe das gleiche Alter haben wie Schülerinnen. Leider erhebt das HSL die Geburtsjahre (abgesehen von Einschulungen und Abitur-

prüfungen) nur bezogen auf Schulformen und Nationalitäten. Zu erwarten wäre ein insgesamt etwas höheres Alter der Schüler, was sich zumindest tendenziell andeutet. Der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler eines Geburtsjahrgangs pro Schulform ist jedoch größtenteils vergleichbar (Tabelle A.1.2.9). Der "reguläre" Schulbesuch für die Geburtsjahrgänge 1993 bis 1985 bzw. 1984 bis 1981 ist in den relativ ausgewogenen Prozentanteilen der Schülerinnen und Schüler pro Schulform erkennbar. Die absoluten Zahlen sind Anhang A.1 zu entnehmen.

*Tabelle A.1.2.9: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen bzw. Schüler pro Schulform nach Geburtsjahrgängen (2000/2001)*

Geburtsjahrgänge	Grundschuljahrgänge	Hauptschuljahrgänge	Förderstufenjahrg.	Sonderschuljahrg. <sup>1</sup>	Realschuljahrgänge	Gymnasialschuljahrg.	Integrierte Schuljahrg.	% insg.	abs. insg.
1996 männl.									0
weibl.	0,0%							0,0%	2
1995 männl.	0,6%							0,2%	64
weibl.	0,5%							0,2%	47
1994 männl.	12,0%			1,1%				4,4%	1319
weibl.	<b>13,3%</b>			1,3%				4,8%	1371
1993 männl.	23,0%			5,1%				8,5%	2563
weibl.	22,8%			4,6%				8,2%	2374
1992 männl.	22,8%			6,8%				8,6%	2570
weibl.	24,2%			6,5%				8,8%	2527
1991 männl.	23,3%	0,1%		8,0%		0,1%		8,8%	2639
weibl.	23,5%	0,1%	0,1%	9,5%		0,1%		8,7%	2494
1990 männl.	15,7%	1,9%	14,4%	9,7%	4,3%	5,5%	5,5%	9,3%	2793
weibl.	13,9%	<b>2,4%</b>	<b>21,0%</b>	8,8%	4,8%	5,3%	<b>6,3%</b>	8,9%	2550
1989 männl.	<b>2,3%</b>	6,0%	40,9%	11,6%	11,8%	11,4%	15,1%	9,1%	2738
weibl.	1,7%	6,9%	40,9%	11,4%	11,5%	10,7%	14,4%	8,6%	2483
1988 männl.	0,2%	12,1%	34,8%	10,7%	13,5%	11,3%	17,0%	8,8%	2635
weibl.	0,2%	12,7%	31,5%	10,3%	13,4%	10,8%	17,8%	8,5%	2454
1987 männl.		17,8%	<b>8,9%</b>	10,5%	17,4%	11,7%	16,1%	8,7%	2595
weibl.		18,1%	6,0%	11,5%	19,5%	10,9%	16,6%	8,6%	2479
1986 männl.	0,0%	22,7%	<b>0,8%</b>	10,0%	16,5%	10,3%	18,0%	8,2%	2471
weibl.	0,0%	21,7%	0,5%	9,7%	16,8%	10,3%	17,9%	8,1%	2336
1985 männl.		21,0%		8,6%	17,0%	10,1%	15,3%	7,9%	2362
weibl.		19,8%		8,1%	16,7%	10,1%	15,0%	7,7%	2218
1984 männl.		13,0%		7,4%	12,6%	10,1%	10,4%	6,5%	1941
weibl.		13,8%		6,7%	12,0%	10,4%	9,1%	6,5%	1882
1983 männl.		<b>4,6%</b>		2,1%	<b>5,8%</b>	10,0%	2,4%	4,3%	1301
weibl.		4,0%		3,9%	4,5%	11,5%	2,6%	5,1%	1461
1982 männl.		0,5%		1,5%	<b>1,0%</b>	10,5%	0,3%	3,5%	1044
weibl.		0,6%		2,3%	0,8%	11,5%	0,3%	4,3%	1241
1981 männl.				<b>6,4%</b>	0,1%	6,9%		2,4%	729
weibl.				4,9%	0,1%	6,5%		2,5%	708
1980 männl.						<b>1,8%</b>		0,5%	163
weibl.						1,5%		0,5%	152
1979 männl.				<b>0,4%</b>		<b>0,3%</b>		0,1%	38
weibl.				0,3%		0,2%		0,1%	24
1978 männl.				0,1%		0,0%		0,0%	5
weibl.				0,3%		0,0%		0,0%	7
abs. männl.	10837	1957	1096	1375	3562	9283	1870	29980	
abs. weibl.	10251	1407	949	775	3419	10230	1779	28810	
abs. Alle	21088	3364	2045	2150	6981	19513	3649	58790	

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke; grau unterlegte Angaben entsprechen Schuljahrgangsstufen der Schulform bei "regulärem" Schulbesuch.

Auch die prozentuale Altersverteilungen der ausländischen und deutschen Schüler/innen pro Geburtsjahrgang je Schulform ist weitestgehend ähnlich (Tabelle A.1.2.10). Im prozentualen Verhältnis der deutschen zu ausländischen Schüler/innen (s. letzte Spalte) ist einerseits der prozentuale Anteil der Ausländer an der Schülerpopulation insgesamt zu erkennen (ca. 34 %), andererseits ihr tendenziell verstärkter Abgang von allgemein bildenden Schulen ab dem Alter von ca. 16 Jahren (1984 Geburtsjahr). Die Interpretation der Daten ist auch in diesem Fall wegen der oben schon erwähnten Problematiken nicht eindeutig.

Tabelle A.1.2.10: Prozentuale Verteilung deutscher und ausländischer Schüler/innen nach Geburtsjahrgängen und Schulform im Schuljahr 2000/2001

Geburtsjahrgänge	Alter	Grundschuljahrgänge		Hauptschuljahrgänge		Förderstufenjahrgänge		Sonder-schuljahrg. <sup>1</sup>		Realschuljahrgänge		Gymnasial-schuljahrg		Integrierte-Schuljahrg.		%	%		%Verhältnis		abs.
		Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.	insg.	Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.	insg.
1996	4	0,0%	0,0%													0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	2
1995	5	0,6%	0,4%													0,2%	0,2%	0,2%	68,5%	31,5%	111
1994	6	13,5%	11,2%					1,2%	1,1%							4,6%	4,6%	4,4%	67,0%	33,0%	2690
1993	7	23,5%	21,8%					5,5%	4,3%							8,4%	8,2%	8,8%	64,5%	35,5%	4937
1992	8	23,7%	23,1%					6,4%	7,0%							8,7%	8,3%	9,4%	63,2%	36,8%	5097
1991	9	23,6%	23,0%		0,1%	0,1%		8,9%	8,1%			0,1%				8,7%	8,4%	9,5%	63,2%	36,8%	5134
1990	10	13,6%	16,9%	2,0%	2,2%	19,1%	14,9%	9,3%	9,5%	4,3%	4,9%	5,7%	4,4%	7,1%	4,1%	9,1%	8,7%	9,8%	63,4%	36,6%	5343
1989	11	1,4%	3,1%	5,1%	7,2%	42,8%	37,8%	11,0%	12,1%	11,1%	12,5%	11,2%	10,0%	14,3%	15,5%	8,9%	8,8%	9,0%	65,6%	34,4%	5221
1988	12	0,1%	0,3%	11,4%	12,9%	32,1%	35,1%	9,1%	12,3%	13,0%	14,1%	10,9%	11,7%	17,9%	16,7%	8,7%	8,5%	9,0%	64,5%	35,5%	5089
1987	13			18,1%	17,8%	5,5%	10,8%	10,3%	11,6%	19,1%	17,4%	11,4%	10,9%	15,5%	17,5%	8,6%	8,5%	8,8%	65,2%	34,8%	5076
1986	14			22,7%	22,0%	0,3%	1,3%	8,6%	11,4%	16,5%	16,9%	10,2%	10,8%	17,4%	18,7%	8,2%	7,8%	8,9%	63,2%	36,8%	4807
1985	15			22,6%	19,2%	0,0%	0,1%	7,7%	9,2%	17,1%	16,5%	10,1%	10,4%	15,3%	14,9%	7,8%	7,7%	8,0%	65,2%	34,8%	4581
1984	16			13,2%	13,4%	0,1%		6,8%	7,6%	12,9%	11,5%	10,4%	10,0%	9,8%	9,6%	6,5%	6,7%	6,1%	68,1%	31,9%	3824
1983	17			4,3%	4,4%			2,7%	2,7%	5,1%	5,2%	10,9%	10,5%	2,4%	2,6%	4,7%	5,3%	3,6%	74,1%	25,9%	2762
1982	18			0,6%	0,5%			2,0%	1,5%	0,8%	1,1%	11,0%	11,2%	0,2%	0,3%	3,9%	4,6%	2,5%	78,3%	21,7%	2286
1981	19				0,1%			9,9%	1,1%	0,1%	0,1%	6,7%	6,8%			2,5%	3,0%	1,4%	80,6%	19,4%	1441
1980	20											1,3%	2,8%			0,5%	0,5%	0,5%	65,7%	34,3%	315
1979	21							0,5%	0,2%			0,2%	0,4%			0,1%	0,1%	0,1%	72,6%	27,4%	62
1978	22							0,2%	0,2%			0,0%	0,1%			0,0%	0,0%	0,0%	58,3%	41,7%	12
insg.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	66,0%	34,0%	
		13259	7829	1334	2030	1247	798	1166	984	4003	2978	15659	3854	2155	1494	58790	3882	19967			58790

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke; grau unterlegte Angaben sind die Schuljahrgangsstufen, die Schüler/innen des Geburtsjahrgangs bei "regulärem" Schulbesuch vermutlich besuchen.

Die entsprechenden absolute Zahlen sind dem Anhang A.2 zu entnehmen.



### A.1.2.3 Schüler/innen mit ausländischem Pass

In Frankfurt gab es in 2000 insgesamt 19 967 ausländische Schüler/innen aus 133 Staaten. Der größte Anteil (ca. 73 %) kommt aus Europa, die 40 Staaten sind in Tabelle A.1.2.11 aufgeführt. Unter diesen sind gut zwei Fünftel aus der Türkei, ein gutes Zehntel aus Italien, gefolgt von Kroatien, Jugoslawien, Griechenland und Bosnien-Herzegowina. Die übrigen Nationalitäten machen jeweils weniger als 3 % dieser Schüler/innen insgesamt aus.

Tabelle A.1.2.11: Frankfurter Schüler/innen aus Europa im Schuljahr 2000/2001

Nation	männl.	weibl.	insgesamt	%
Türkei	3238	3153	6391	43,9%
Italien	968	911	1879	12,9%
Kroatien	604	680	1284	8,8%
Jugoslawien	549	514	1063	7,3%
Griechenland	328	317	645	4,4%
Bosnien Herzegow.	304	284	588	4,0%
Portugal	216	185	401	2,8%
Spanien	206	162	368	2,5%
Polen	147	140	287	2,0%
Russ. Föderation	124	118	242	1,7%
Frankreich	90	106	196	1,3%
Großbritannien	108	86	194	1,3%
Ukraine	97	81	178	1,2%
Albanien	85	79	164	1,1%
Mazedonien	67	59	126	0,9%
Österreich	54	39	93	0,6%
Rumänien	42	47	89	0,6%
Niederlande	25	24	49	0,3%
Slowenien	20	23	43	0,3%
Tschechien	22	15	37	0,3%
Bulgarien	16	20	36	0,2%
Ungarn	18	15	33	0,2%
Moldau	13	13	26	0,2%
Lettland	12	11	23	0,2%
Litauen	8	13	21	0,1%
Finnland	9	10	19	0,1%
Irland	11	6	17	0,1%
Belgien	5	7	12	0,1%
Schweden	6	6	12	0,1%
Schweiz	5	6	11	0,1%
Weißrussland	4	7	11	0,1%
Dänemark	1	3	4	0,0%
Luxemburg	2	1	3	0,0%
Malta	1	2	3	0,0%
Norwegen	2	1	3	0,0%
Slowakei	2	1	3	0,0%
Estland	1	1	2	0,0%
Island	0	1	1	0,0%
Monaco	0	1	1	0,0%
Zypern	1	0	1	0,0%
<b>Europa insg.</b>	<b>7411</b>	<b>7148</b>	<b>14559</b>	<b>100,0%</b>
% Anteil Ausl. insg.	72,4%	73,4%	72,9%	

Ca. 13 % der ausländischen Schüler/innen kommen aus 36 Staaten Asiens. Dies ist nach Europa die zweitgrößte Gruppe, wobei knapp ein Viertel von ihnen aus Afghanistan kommt, knapp ein Fünftel aus dem Iran, gefolgt von Pakistan, Indien, Sri-Lanka, Vietnam und Südkorea. Der jeweilige Schüleranteil der übrigen Nationen aus Asien liegt unter 3 %.

*Tabelle A.1.2.12: Frankfurter Schüler/innen aus Asien im Schuljahr 2000/2001*

Nation	männl.	weibl.	insgesamt	%
Afghanistan	353	287	640	24,5%
Iran	261	237	498	19,1%
Pakistan	168	157	325	12,4%
Indien	117	98	215	8,2%
Sri Lanka	89	92	181	6,9%
Vietnam	47	55	102	3,9%
Süd-Korea	44	46	90	3,4%
Philippinen	44	30	74	2,8%
China	38	33	71	2,7%
Bangladesch	35	26	61	2,3%
Israel	24	35	59	2,3%
Jordanien	25	25	50	1,9%
Thailand	17	19	36	1,4%
Indonesien	15	16	31	1,2%
Japan	12	13	25	1,0%
Nord-Korea	11	9	20	0,8%
Irak	4	13	17	0,7%
Kasachstan	7	9	16	0,6%
Armenien	6	7	13	0,5%
Georgien	5	8	13	0,5%
Syrien	5	7	12	0,5%
Usbekistan	6	5	11	0,4%
Taiwan	4	6	10	0,4%
Kirgistan	7	2	9	0,3%
Aserbaidshen	5	2	7	0,3%
Nepal	2	4	6	0,2%
Malaysia	2	4	6	0,2%
Libanon	3	2	5	0,2%
Jemen	1	1	2	0,1%
Tadschikistan	1	1	2	0,1%
Turkmenistan	2	0	2	0,1%
Myanmar	1	0	1	0,0%
Kambodscha	1	0	1	0,0%
Kuwait	0	1	1	0,0%
Mongolei	0	1	1	0,0%
Singapur	1	0	1	0,0%
<b>Asien</b> insg.	1363	1251	2614	100,0%
% Anteil Ausl. insg.	13,3%	12,9%	13,1%	

Ca. 11 % der ausländischen Schüler/innen kommen aus einem von 33 Staaten Afrikas. Über zwei Drittel sind aus Marokko, ein gutes Zehntel aus Eritrea, gefolgt von Äthiopien und Tunesien. Der Anteil der Schüler/innen der übrigen afrikanischen Nationen liegt unter 2 %.

Tabelle A.1.2.13: Frankfurter Schüler/innen aus Afrika im Schuljahr 2000/2001

Nation	männl.	weibl.	insgesamt	%
Marokko	816	729	1545	70,1%
Eritrea	138	126	264	12,0%
Äthiopien	48	30	78	3,5%
Tunesien	38	30	68	3,1%
Ägypten	21	18	39	1,8%
Angola	11	13	24	1,1%
Algerien	8	15	23	1,0%
Ghana	10	10	20	0,9%
Kenia	10	6	16	0,7%
Zaire	7	9	16	0,7%
Somalia	8	8	16	0,7%
Namibia	7	6	13	0,6%
Kamerun	5	6	11	0,5%
Senegal	4	5	9	0,4%
Sierra Leone	5	4	9	0,4%
Gambia	2	6	8	0,4%
Togo	2	6	8	0,4%
Nigeria	3	3	6	0,3%
Kongo	1	4	5	0,2%
Mauritius	0	5	5	0,2%
Ruanda	2	3	5	0,2%
Sudan	1	2	3	0,1%
Dschibuti	2	0	2	0,1%
Simbabwe	0	2	2	0,1%
Liberia	1	1	2	0,1%
Gabun	0	1	1	0,0%
Lybien	1	0	1	0,0%
Mali	1	0	1	0,0%
Niger	1	0	1	0,0%
Burkina Faso	0	1	1	0,0%
Tschad	0	1	1	0,0%
Uganda	1	0	1	0,0%
Zentralaf. Rep.	1	0	1	0,0%
<b>Afrika</b> insg.	1155	1050	2205	100,0%
% Anteil Ausl. insg.	11,3%	10,8%	11,0%	

Unter den ausländischen Schüler/innen Frankfurts befinden sich lediglich knapp 2 % aus 20 verschiedenen Staaten Nord- und Südamerikas. Von diesen stellt die USA mit ca. 47 % den größten Anteil. Etwa ein Viertel kommt aus Kolumbien und ein gutes Zehntel aus Brasilien, gefolgt von der Dominikanischen Republik. Alle anderen Staaten machen jeweils weniger als 3 % der Schüler/innen aus Amerika aus.

Aus der Weltregion Ozeaniens kommen lediglich 6 ausländische Schüler/innen. Der Prozentanteil ausländischer Schüler/innen, die staatenlos sind oder deren Nationalität nicht geklärt bzw. unbekannt ist, beträgt 1 %.

*Tabelle A.1.2.14: Frankfurter Schüler/innen aus Nord- und Südamerika sowie Ozeanien und unbekannter Herkunft im Schuljahr 2000/2001*

<b>Nation</b>	<b>männl.</b>	<b>weibl.</b>	<b>insgesamt</b>	<b>%</b>
USA	89	88	177	46,9%
Kolumbien	42	34	76	20,2%
Brasilien	14	29	43	11,4%
Dominik. Republik	10	7	17	4,5%
Kanada	5	5	10	2,7%
Argentinien	4	4	8	2,1%
Kuba	5	2	7	1,9%
Peru	3	4	7	1,9%
Ecuador	3	3	6	1,6%
Chile	2	3	5	1,3%
Mexiko	2	3	5	1,3%
Nicaragua	3	1	4	1,1%
Venezuela	3	1	4	1,1%
El Salvador	1	1	2	0,5%
Bolivien	1	0	1	0,3%
Costa Rica	1	0	1	0,3%
Jamaika	1	0	1	0,3%
Paraguay	0	1	1	0,3%
Suriname	1	0	1	0,3%
Uruguay	0	1	1	0,3%
<b>Amerika</b> insg.	190	187	377	100,0%
% Anteil Ausl. insges.	1,9%	1,9%	1,9%	
Australien	1	1	2	33,3%
Neuseeland	1	1	2	33,3%
Nauru	0	1	1	16,7%
Tonga	1	0	1	16,7%
<b>Ozeanien</b> insg.	3	3	6	100,0%
% Anteil Ausl. insges.	0,0%	0,0%	0,0%	
Staatenlose	89	65	154	74,8%
Ungeklärt	6	8	14	6,8%
ohne Angabe	18	20	38	18,4%
<b>Unbekannt</b> insg.	113	93	206	100,0%
% Anteil Ausl. insg.	1,1%	1,0%	1,0%	
Alle Ausländer	10235	9732	19967	

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Verteilung der ausländischen Schüler/innen nach Nationalität und Schulformen. Zum Vergleich sind auch die entsprechenden Verteilungen der Deutschen, der Ausländer und der Schüler/innen insgesamt in jeder Tabelle angegeben. Die Interpretation der Verteilung ist insofern problematisch, als die Altersverteilung der Schüler/innen der jeweiligen Nation einen wesentlichen Einfluss haben dürfte, was insbesondere in den Prozentanteilen an Grundschulen sichtbar wird. Die Zahlen sagen also nur bedingt etwas über die Bildungsbeteiligung aus. Zudem ist die Höhe der Prozentangaben bei den kleineren Gruppen mit Vorsicht zu betrachten, da sehr hohe Prozentsätze sich offensichtlich auf sehr niedrige absolute Zahlen beziehen. Aber damit die Tabellen ein einheitliches Erscheinungsbild behalten, werden sie in gleicher Weise angegeben.

Die Verteilung aller Schüler/innen aus Europa über die Schulformen entspricht weitestgehend der Verteilung der Ausländer insgesamt. Dies ist zu erwarten, da sie die größte Gruppe der ausländischen Schüler/innen darstellen. Einige Prozentanteile zu spezifischen Nationalitäten fallen jedoch auf. So sind beispielsweise die Hälfte oder mehr Schüler/innen aus der Russischen Föderation, der Ukraine und Österreich an Gymnasien und ein recht hoher Prozentsatz der Rumänen und Albaner an Haupt- und Sonderschulen.

*Tabelle A.1.2.15: Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Europa über Schulformen (2000/2001)*

	insg.	Grundschule	Förderstufe	Integ. Ges.	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sonderschule
Deutsche	38823	<b>34,2%</b>	3,2%	5,6%	3,4%	10,3%	<b>40,3%</b>	3,0%
Ausländer	19967	<b>39,2%</b>	4,0%	7,5%	<b>10,2%</b>	<b>14,9%</b>	<b>19,3%</b>	4,9%
Insgesamt	58790	35,9%	3,5%	6,2%	5,7%	11,9%	33,2%	3,7%
Türkei	6391	41,7%	4,5%	7,6%	10,5%	16,9%	12,9%	5,9%
Italien	1879	39,5%	4,3%	8,8%	12,6%	15,9%	13,1%	5,8%
Kroatien	1284	31,5%	2,9%	5,4%	5,1%	<b>21,2%</b>	31,9%	2,0%
Jugoslawien	1063	41,1%	3,7%	7,5%	12,5%	14,7%	17,6%	2,9%
Griechenland	645	37,7%	2,0%	4,3%	5,4%	16,9%	31,6%	2,0%
Bosnien Herz.	588	32,7%	3,2%	11,7%	11,9%	18,0%	19,6%	2,9%
Portugal	401	41,9%	5,2%	7,0%	11,2%	14,5%	15,0%	5,2%
Spanien	368	41,0%	5,2%	6,0%	6,8%	16,6%	21,2%	3,3%
Polen	287	33,1%	1,7%	5,9%	8,7%	11,1%	33,4%	5,9%
Russ. Föderation	242	28,1%	4,5%	2,5%	2,5%	10,3%	<b>50,0%</b>	2,1%
Frankreich	196	55,1%	4,1%	4,6%	5,6%	4,1%	25,5%	1,0%
Großbritannien	194	41,2%	2,6%	3,6%	7,7%	13,4%	28,9%	2,6%
Ukraine	178	29,2%	3,4%	3,4%	3,9%	7,3%	<b>51,1%</b>	1,7%
Albanien	164	43,3%	7,3%	12,8%	<b>17,1%</b>	7,3%	2,4%	<b>9,8%</b>
Mazedonien	126	45,2%	1,6%	6,3%	7,1%	5,6%	26,2%	7,9%
Österreich	93	37,6%	1,1%	4,3%		3,2%	<b>52,7%</b>	1,1%
Rumänien	89	28,1%	2,2%	3,4%	<b>23,6%</b>	10,1%	19,1%	<b>13,5%</b>
Niederlande	49	51,0%		4,1%	4,1%	2,0%	34,7%	4,1%
Slowenien	43	23,3%	4,7%	7,0%	7,0%	20,9%	34,9%	2,3%
Tschechien	37	29,7%		5,4%		5,4%	59,5%	
Bulgarien	36	11,1%	8,3%			8,3%	72,2%	
Ungarn	33	36,4%	6,1%			6,1%	48,5%	3,0%
Moldau	26	19,2%	3,8%		3,8%	15,4%	57,7%	
Lettland	23	43,5%	4,3%		4,3%	8,7%	39,1%	
Litauen	21	28,6%	4,8%		4,8%	14,3%	42,9%	4,8%
Finnland	19	36,8%	10,5%				52,6%	
Irland	17	23,5%		5,9%	11,8%	17,6%	41,2%	
Belgien	12	8,3%	8,3%		8,3%	8,3%	66,7%	
Schweden	12	50,0%					50,0%	
Weißrussland	11	18,2%					81,8%	
Schweiz	11	18,2%	9,1%				72,7%	
Dänemark	4	50,0%					50,0%	
Luxemburg	3	33,3%			33,3%			33,3%
Malta	3	66,7%		33,3%				
Norwegen	3	66,7%					33,3%	
Slowakei	3	66,7%					33,3%	
Estland	2	100,0%						
Island	1						100,0%	
Monaco	1	100,0%						
Zypern	1	100,0%						
<b>Europa insg.</b>	<b>14559</b>	<b>39,2%</b>	<b>4,0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>9,7%</b>	<b>15,8%</b>	<b>19,4%</b>	<b>4,7%</b>

Die asiatischen Schüler/innen insgesamt sind zu einem höheren Anteil an Gymnasien, verglichen mit den ausländischen Schüler/innen insgesamt. Auffallend sind hier insbesondere die hohen Anteile bei den Schüler/innen aus Südkorea, China und Iran (ähnlich wie in Studien zu den USA, Kanada und Frankreich festgestellt wurde).

*Tabelle A.1.2.16: Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Asien über Schulformen (2000/2001)*

	insg.	Grundschule	Förderstufe	Integ. Ges.	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sonderschule
Deutsche	38823	34,2%	3,2%	5,6%	3,4%	10,3%	40,3%	3,0%
Ausländer	19967	39,2%	4,0%	7,5%	10,2%	14,9%	19,3%	4,9%
Insgesamt	58790	35,9%	3,5%	6,2%	5,7%	11,9%	33,2%	3,7%
Afghanistan	640	41,3%	5,2%	8,1%	14,5%	12,8%	13,4%	4,7%
Iran	498	32,1%	2,6%	4,4%	5,2%	10,0%	<b>44,2%</b>	1,4%
Pakistan	325	46,2%	3,1%	6,8%	7,4%	15,7%	14,2%	6,8%
Indien	215	45,1%	3,7%	6,0%	4,2%	8,8%	30,2%	1,9%
Sri Lanka	181	58,6%	2,8%	6,6%	5,0%	12,2%	10,5%	4,4%
Vietnam	102	50,0%	2,0%	6,9%	3,9%	12,7%	20,6%	3,9%
Süd-Korea	90	20,0%		1,1%	2,2%	7,8%	<b>67,8%</b>	1,1%
Philippinen	74	27,0%	5,4%	8,1%	10,8%	24,3%	20,3%	4,1%
China	71	25,4%	2,8%		9,9%	8,5%	<b>53,5%</b>	
Bangladesch	61	59,0%	4,9%	8,2%	3,3%	9,8%	11,5%	3,3%
Israel	59	50,8%	8,5%	5,1%		5,1%	30,5%	
Jordanien	50	50,0%	4,0%	12,0%	4,0%	12,0%	14,0%	4,0%
Thailand	36	44,4%	8,3%	8,3%	5,6%	2,8%	25,0%	5,6%
Indonesien	31	22,6%	3,2%		3,2%	29,0%	41,9%	
Japan	25	40,0%					60,0%	
Nord-Korea	20	20,0%				5,0%	75,0%	
Irak	17	52,9%		17,6%	17,6%	5,9%	5,9%	
Kasachstan	16	62,5%	6,3%		18,8%		12,5%	
Georgien	13	53,8%	7,7%		15,4%	7,7%		15,4%
Armenien	13	38,5%			7,7%		53,8%	
Syrien	12	41,7%	8,3%	16,7%	16,7%		8,3%	8,3%
Usbekistan	11	27,3%	27,3%			27,3%	18,2%	
Taiwan	10	10,0%				30,0%	60,0%	
Kirgistan	9	22,2%	22,2%	11,1%			44,4%	
Aserbaidshan	7	57,1%				14,3%	14,3%	14,3%
Nepal	6	50,0%				16,7%	33,3%	
Malaysia	6	50,0%	16,7%				33,3%	
Libanon	5	40,0%			40,0%		20,0%	
Jemen	2	50,0%			50,0%			
Turkmenistan	2						100,0%	
Tadschikistan	2	50,0%					50,0%	
Myanmar	1					100,0%		
Kambodscha	1						100,0%	
Kuwait	1						100,0%	
Mongolei	1						100,0%	
Singapur	1	100,0%						
<b>Asien insg.</b>	<b>2614</b>	<b>40,9%</b>	<b>3,8%</b>	<b>6,0%</b>	<b>7,8%</b>	<b>11,7%</b>	<b>26,4%</b>	<b>3,4%</b>

Die Verteilung aller afrikanischen Schüler/innen über die Schulformen weicht zum Teil von der entsprechenden Verteilung der Ausländer insgesamt ab, insbesondere an Gymnasien.

*Tabelle A.1.2.17: Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Afrika über Schulformen (2000/2001)*

	insg.	Grundschule	Förderstufe	Integ. Ges.	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sonderschule
Deutsche	38823	34,2%	3,2%	5,6%	3,4%	10,3%	40,3%	3,0%
Ausländer	19967	39,2%	4,0%	7,5%	10,2%	14,9%	19,3%	4,9%
Insgesamt	58790	35,9%	3,5%	6,2%	5,7%	11,9%	33,2%	3,7%
Marokko	1545	35,3%	4,8%	12,6%	17,0%	13,9%	<b>8,5%</b>	8,0%
Eritrea	264	39,0%	3,0%	10,2%	10,2%	19,3%	14,8%	3,4%
Äthiopien	78	33,3%	2,6%	5,1%	14,1%	14,1%	20,5%	10,3%
Tunesien	68	32,4%	5,9%	13,2%	13,2%	11,8%	16,2%	7,4%
Ägypten	39	48,7%	5,1%	2,6%	2,6%	10,3%	28,2%	2,6%
Angola	24	41,7%	4,2%	25,0%	8,3%	8,3%		12,5%
Algerien	23	47,8%			8,7%	17,4%	17,4%	8,7%
Ghana	20	35,0%	5,0%	10,0%	20,0%	20,0%	5,0%	5,0%
Kenia	16	37,5%	6,3%	18,8%			18,8%	18,8%
Zaire	16	75,0%		6,3%		12,5%		6,3%
Somalia	16	37,5%		6,3%	6,3%	0,0%	18,8%	31,3%
Namibia	13						100,0%	
Kamerun	11	54,5%	9,1%	9,1%		9,1%	18,2%	
Sierra Leone	9	11,1%		11,1%	22,2%	33,3%	22,2%	
Senegal	9	33,3%		33,3%	22,2%		11,1%	
Gambia	8	62,5%			12,5%	12,5%	12,5%	
Togo	8	62,5%				25,0%	12,5%	
Nigeria	6				50,0%		50,0%	
Kongo	5			40,0%	40,0%		20,0%	
Mauritius	5					40,0%	60,0%	
Ruanda	5	60,0%		20,0%	20,0%			
Sudan	3	100,0%						
Dschibuti	2					100,0%		
Simbabwe	2						100,0%	
Liberia	2	100,0%						
Lybien	1				100,0%			
Burkina Faso	1				100,0%			
Zentralaf. Rep.	1				100,0%			
Gabun	1					100,0%		
Mali	1	100,0%						
Niger	1	100,0%						
Tschad	1			100,0%				
Uganda	1						100,0%	
<b>Afrika insg.</b>	<b>2205</b>	<b>36,2%</b>	<b>4,3%</b>	<b>11,7%</b>	<b>15,1%</b>	<b>14,1%</b>	<b>11,3%</b>	<b>7,3%</b>

Bei nord- und südamerikanischen Schüler/innen entspricht die Verteilung der Schüler/innen über die Schulformen wie bei den europäischen in etwa der Verteilung der Ausländer insgesamt. Bezüglich der Staatenlosen fällt vor allem der hohe Prozentanteil Schüler/innen in Haupt- und Sonderschulen auf. Zu beachten ist jedoch, dass sie insgesamt nur ca. 1 % der ausländischen Schüler/innen ausmachen.

*Tabelle A.1.2.18: Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aus Amerika (Nord und Süd) und Ozeanien sowie unbekannter Herkunft über Schulformen (2000/2001)*

	insg.	Grundschule	Förderstufe	Integ. Ges.	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sonderschule
Deutsche	38823	34,2%	3,2%	5,6%	3,4%	10,3%	40,3%	3,0%
Ausländer	19967	39,2%	4,0%	7,5%	10,2%	14,9%	19,3%	4,9%
Insgesamt	58790	35,9%	3,5%	6,2%	5,7%	11,9%	33,2%	3,7%
USA	177	38,4%	7,3%	5,6%	2,8%	13,6%	30,5%	1,7%
Kolumbien	76	46,1%	9,2%	7,9%	21,1%	7,9%	1,3%	6,6%
Brasilien	43	32,6%		20,9%	9,3%	16,3%	20,9%	
Dom. Republik	17	17,6%		11,8%	35,3%	23,5%	11,8%	
Kanada	10	30,0%	10,0%		10,0%	10,0%	30,0%	10,0%
Argentinien	8	62,5%				12,5%	12,5%	12,5%
Kuba	7	42,9%		14,3%		28,6%	14,3%	
Peru	7	28,6%				57,1%		14,3%
Ecuador	6	33,3%			33,3%	33,3%		
Chile	5	60,0%		20,0%			20,0%	
Mexiko	5	60,0%				20,0%	20,0%	
Nicaragua	4			75,0%				25,0%
Venezuela	4	50,0%					50,0%	
El Salvador	2	50,0%					50,0%	
Bolivien	1			100,0%				
Costa Rica	1	100,0%						
Jamaika	1	100,0%						
Paraguay	1	100,0%						
Suriname	1						100,0%	
Uruguay	1						100,0%	
<b>Amerika (N./S.)</b>	<b>377</b>	<b>39,0%</b>	<b>5,6%</b>	<b>8,8%</b>	<b>9,0%</b>	<b>13,8%</b>	<b>20,7%</b>	<b>3,2%</b>
Australien	2	50,0%					50,0%	
Neuseeland	2	50,0%					50,0%	
Nauru	1						100,0%	
Tonga	1	100,0%						
<b>Ozeanien</b>	<b>6</b>	<b>50,0%</b>					<b>50,0%</b>	
Staatenlose	154	43,5%	1,3%	1,3%	26,6%		3,9%	23,4%
ohne Angabe	38	60,5%	2,6%	7,9%	7,9%		10,5%	10,5%
Ungeklärt	14	71,4%		7,1%		14,3%	7,1%	
<b>Unbekannt</b>	<b>206</b>	<b>48,5%</b>	<b>1,5%</b>	<b>2,9%</b>	<b>21,4%</b>	<b>1,0%</b>	<b>5,3%</b>	<b>19,4%</b>

Die Verteilung der Schüler/innen unterschiedlicher Nationalitäten nach Schulformen und über die Ortsteile in absoluten Zahlen kann dem Anhang entnommen werden (A.3 bis A.5 bzw. A.6 bis A.9).



### A.1.3 Veränderungen der Schülerstruktur über die Erhebungsjahre 1978 bis 2000

Die vorherige "Dokumentation zur Situation ausländischer Schüler an den Schulen in Frankfurt am Main" betraf den Zeitraum 1978 bis 1982. In diesem Abschnitt werden die Verlaufsdaten für die Zeitspanne von 1978 bis 2000 dargestellt. Als Datenquellen dienten die entsprechenden Jahrgänge des Statistischen Jahrbuchs der Stadt Frankfurt am Main.

Von 76 523 Schüler/innen in Frankfurt im Jahr 1978 ist die Zahl kontinuierlich auf einen Tiefstand von 55 508 im Jahre 1988 gesunken. Danach gab es einen allmählichen Anstieg auf 58 790 im Jahr 2000, der jedoch nicht wieder die Höhe von 1978 erreicht. Während die Anzahl deutscher Schüler/innen in diesem Zeitraum von 64 786 auf 38 823 sank (Tiefpunkt 1991 mit 36 347), stieg die Zahl der ausländischen Schüler/innen von 11 737 auf 19 967 (mit einem Höchststand von 21 705 im Jahr 1996). Das prozentuale Verhältnis deutscher zu ausländischen Schüler/innen verändert sich in dem Zeitraum erheblich mit einem kontinuierlichen Anstieg des Ausländeranteils an der Schülerpopulation insgesamt bis 1996 (s. Tabelle A.1.3.1). Dieser Anstieg des Ausländeranteils ist jedoch im Wesentlichen auf den starken Rückgang der deutschen Schülerzahlen (um 25 963 von 1978 bis 2000) zurückzuführen und weniger auf den Anstieg ausländischer Schüler/innen (um 8 230 von 1978 bis 2000). Ein ähnlicher Verlauf ist in den Zahlen ohne Einbezug der Schüler/innen an Grundschulen zu erkennen.

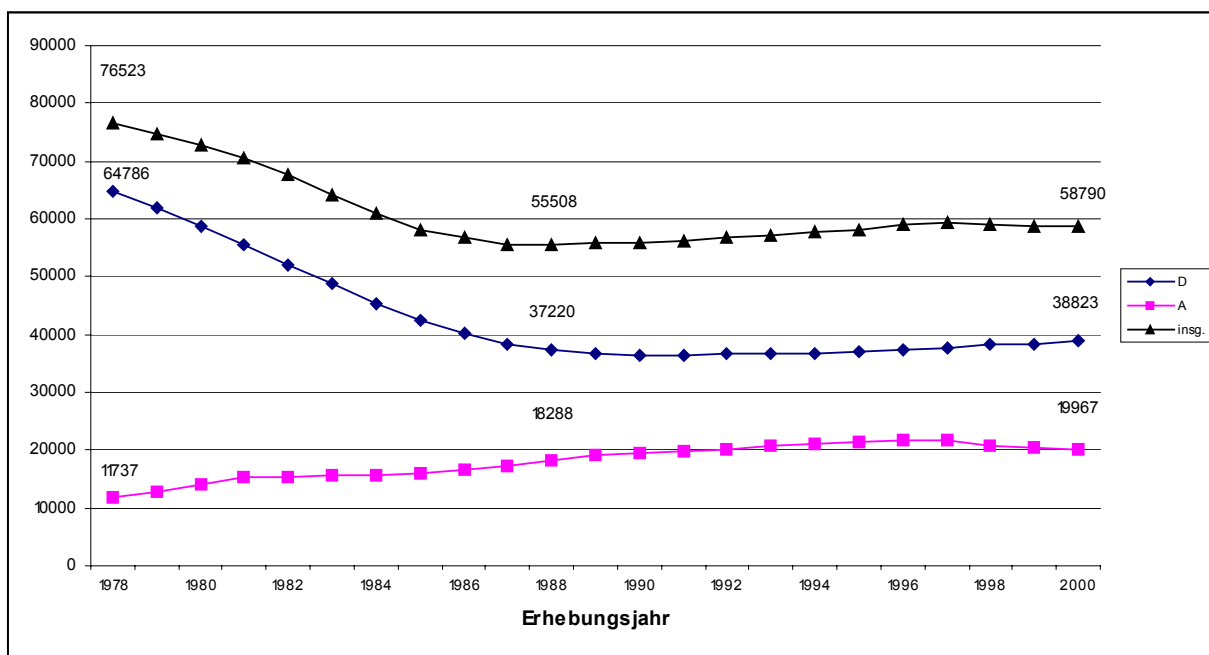


Abb. A.1.3.1: Veränderung der Schülerpopulation in Frankfurt in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

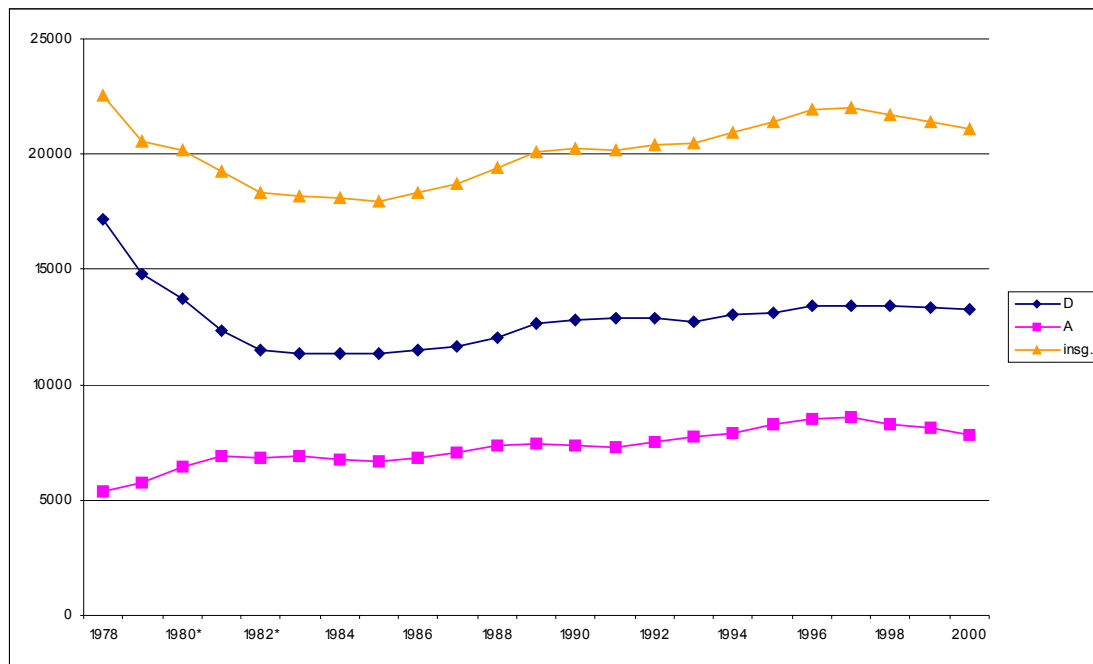
*Tabelle A.1.3.1 Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen Frankfurts  
vom Erhebungsjahr 1978 bis 2000*

	Alle Schüler/innen (ohne Schule für Kranke)					Alle Schüler/innen (ohne Grundschulen u. Sch. f. Kr.)				
	Deutsch	Ausländer	insg.	% Dtsch.	% Ausl.	Deutsch	Ausländer	insg.	% Dtsch.	% Ausl.
1978	64786	11737	76523	85%	15%	47580	6368	53948	88%	12%
1979	61835	12702	74537	83%	17%	47011	6936	53947	87%	13%
1980	58629	14113	72742	81%	19%	44917	7641	52558	85%	15%
1981	55416	15263	70679	78%	22%	43079	8349	51428	84%	16%
1982	52133	15474	67607	77%	23%	40610	8636	49246	82%	18%
1983	48712	15576	64288	76%	24%	37379	8710	46089	81%	19%
1984	45255	15572	60827	74%	26%	33885	8857	42742	79%	21%
1985	42292	15943	58235	73%	27%	30971	9299	40270	77%	23%
1986	40115	16608	56723	71%	29%	28636	9751	38387	75%	25%
1987	38245	17279	55524	69%	31%	26614	10211	36825	72%	28%
1988	37220	18288	<b>55508</b>	67%	33%	25174	10905	36079	70%	30%
1989	36727	18992	55719	66%	34%	24081	11520	<b>35601</b>	68%	32%
1990	36522	19483	56005	65%	35%	23679	12107	35786	66%	34%
1991	<b>36347</b>	19694	56041	65%	35%	<b>23461</b>	12373	35834	65%	35%
1992	36544	20233	56777	64%	36%	23677	12694	36371	65%	35%
1993	36576	20658	57234	64%	36%	23851	12940	36791	65%	35%
1994	36747	20915	57662	64%	36%	23748	12985	36733	65%	35%
1995	36881	21298	58179	63%	37%	23784	13024	36808	65%	35%
1996	37331	<b>21705</b>	59036	63%	37%	23937	<b>13181</b>	37118	64%	36%
1997	37788	21560	59348	<b>64%</b>	<b>36%</b>	24346	12969	37315	65%	35%
1998	38203	20896	59099	65%	35%	24769	12609	37378	66%	34%
1999	38398	20349	58747	65%	35%	25083	12253	37336	67%	33%
2000	38823	19967	58790	66%	34%	25564	12138	37702	68%	32%

Angesichts der Veränderungen in der absoluten Schülerzahl insgesamt und der gleichzeitigen Veränderung des Verhältnisses deutscher zu ausländischen Schüler/innen ist die Veränderung der Bildungsbeteiligung an den Schulformen im Zeitverlauf schwierig darzustellen. Dennoch soll wiederum zur Veranschaulichung der Bezugsgruppenproblematik pro Erhebungsjahr je Schulform sowohl das Verhältnis Deutscher zu Ausländern aufgezeigt werden als auch der relative Anteil der deutschen und ausländischen Schüler/innen bezogen auf alle ausländischen bzw. deutschen Schüler/innen in Frankfurt ohne Grundschulen. Bei Grundschulen wird hierfür die jeweilige gesamte Schülerpopulation Frankfurts einbezogen (der Verlauf in absoluten Zahlen pro Schulform kann den Tabellen A.10 bis A.16 des Anhangs entnommen werden).

#### **A.1.3.1 Grundschulen**

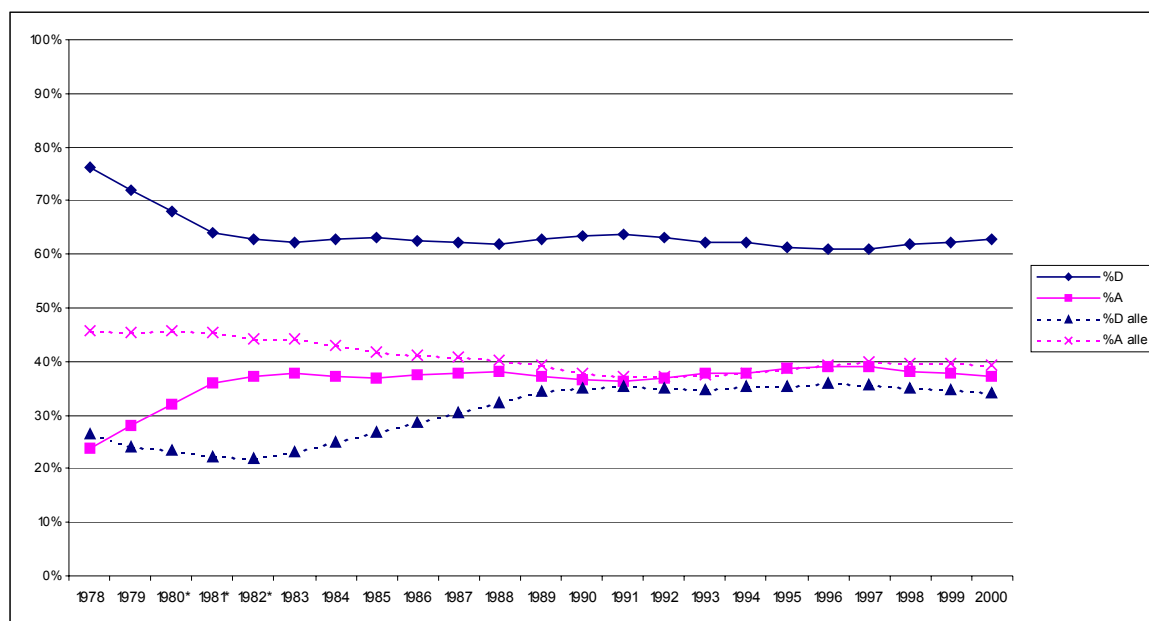
Ein Rückgang der absoluten Zahl der Grundschüler/innen ist von 1978 bis 1985 zu verzeichnen, ab 1986 erfolgt ein allmählicher Anstieg bis Mitte der 90er-Jahre und daran anschließend ein erneuter Rückgang. Während sich die deutschen Schülerzahlen in ähnlicher Weise entwickelten, ist bei den Ausländern ein kontinuierlicher leichter Aufwärtstrend festzustellen.



\* ohne Grundstufen und Hauptschulzweigen an Gesamtschulen

Abb. A.1.3.2: Veränderung der Schülerpopulation an Grundschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

Im prozentualen Verhältnis Deutscher zu Ausländern ist deutlich ein vergleichbarer Trend zu erkennen. Das prozentuale Verhältnis deutscher zu ausländischen Grundschüler/innen nimmt zunächst bis 1982 kontinuierlich ab und bleibt seither auf etwa gleichem Niveau. Interessanter ist der Verlauf der prozentualen Anteile der Grundschüler/innen an allen Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen Frankfurts. Während der Anteil ausländischer Grundschüler/innen, bezogen auf alle ausländischen Schüler/innen in allgemein bildenden Schulen, allmählich von ca. 45 % abnimmt und sich bei etwa 40 % einpendelt, steigt der Anteil deutscher Grundschüler/innen unter allen deutschen Schüler/innen Frankfurts allmählich von etwa 25 % auf ein etwa gleich bleibendes Niveau von ca. 35 %. Der relative Anteil aller ausländischer Schüler/innen an Grundschulen liegt jedoch pro Erhebungsjahr stets höher als der Deutsche. In diesen prozentualen Anteilen vermischen sich u. a. Aspekte wie die Stärke der Geburtsjahrgänge (Kohorteneffekte) und die relative Verweildauer der Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen, sodass sie nicht eindeutig zu interpretieren sind. Zumindest aber geben sie einen Einblick in die Trends. In den Sekundarstufen kann sich in diesen prozentualen Anteilen zudem die Anzahl der Schulen und deren Aufnahmekapazität niederschlagen.



\* ohne Grundstufen und Hauptschulzweigen an Gesamtschulen; Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 1979-2001; Berechnungen Plath

Abb. A.1.3.3: Verlaufsdaten Grundschulen: a) Verhältnis Deutscher zu Ausländern in Grundschulen (% D, % A); b) Anteil ausländischer Grundschüler/innen an der Gesamtpopulation aller Ausländer in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (% A alle) bzw. Anteil deutscher Grundschüler/innen an der Gesamtpopulation aller Deutscher in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (% D alle)

### A.1.3.2 Förderstufen

Die Gesamtschülerzahl an Förderstufen nahm kontinuierlich bis 1992 ab, pendelte sich jedoch danach auf etwa 2000 Schüler/innen ein. Auch in diesem Fall ist bei Deutschen ein ähnlicher Verlauf wie in der Gesamtgruppe zu verzeichnen (das liegt daran, dass durch die größere deutsche Schülerzahl Veränderungen in ihrem Verlauf sich stärker auf die Gesamtzahl durchschlagen). Bei Ausländern erfolgt zunächst bis 1991 ein Anstieg und im weiteren Verlauf eine graduelle Abnahme. Dieser Trend spiegelt sich im Verhältnis Deutscher zu Ausländern pro Erhebungsjahr: Nach einer recht steilen Abnahme im prozentualen Verhältnis Deutscher zu Ausländern von 1978 bis 1984 wird im Jahr 1991 ein Gleichstand erreicht, um anschließend wieder leicht auseinander zu driften. Betrachtet man dagegen den relativen Anteil aller deutschen bzw. ausländischen Schüler/innen Frankfurts (ohne Grundschulen), der Förderstufen besucht, so zeigt sich, dass nach einem geringfügigen Anstieg der Anteil aller ausländischer Schüler/innen Frankfurts an Förderstufen allmählich sinkt und sich bei ca. 7 % einpendelt, während er sich bei Deutschen seit 1978 kaum verändert hat. Im gesamten Zeitraum liegt der ausländische Anteil jedoch stets etwas höher als der deutsche.

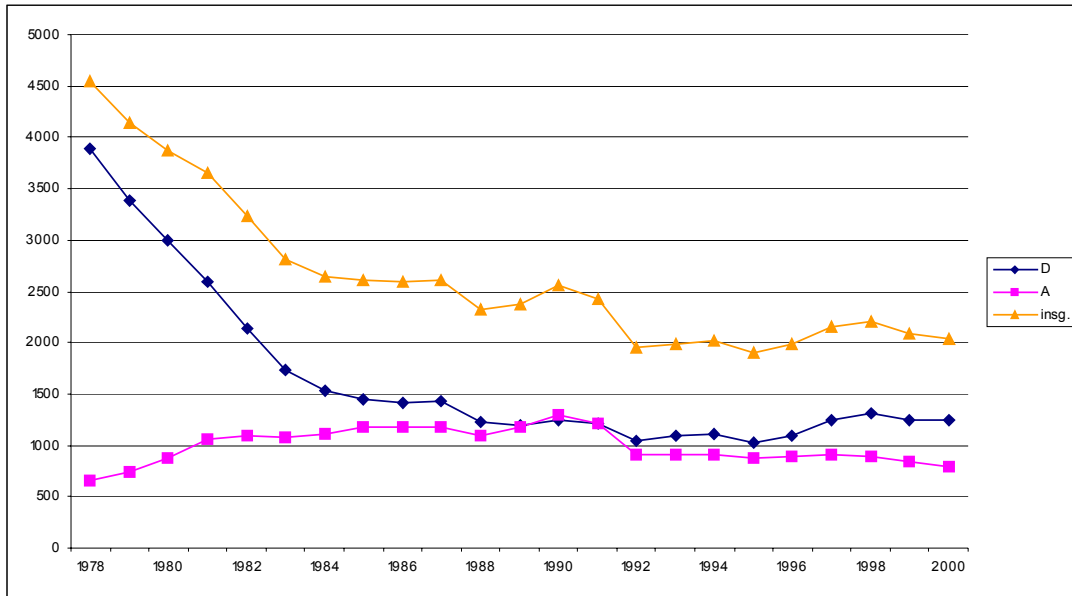
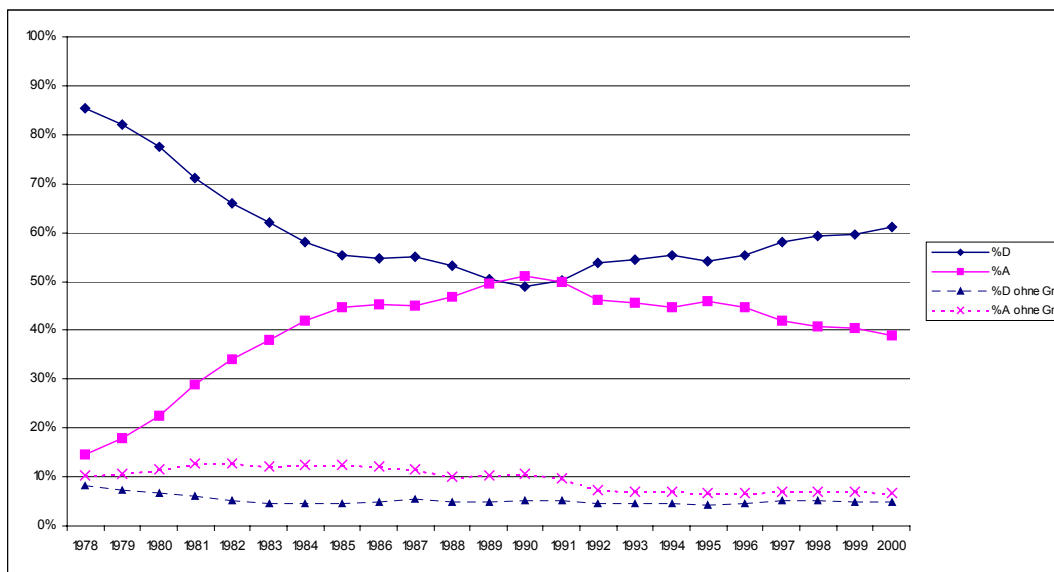


Abb. A.1.3.4: Veränderung der Schülerpopulation an Förderstufen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

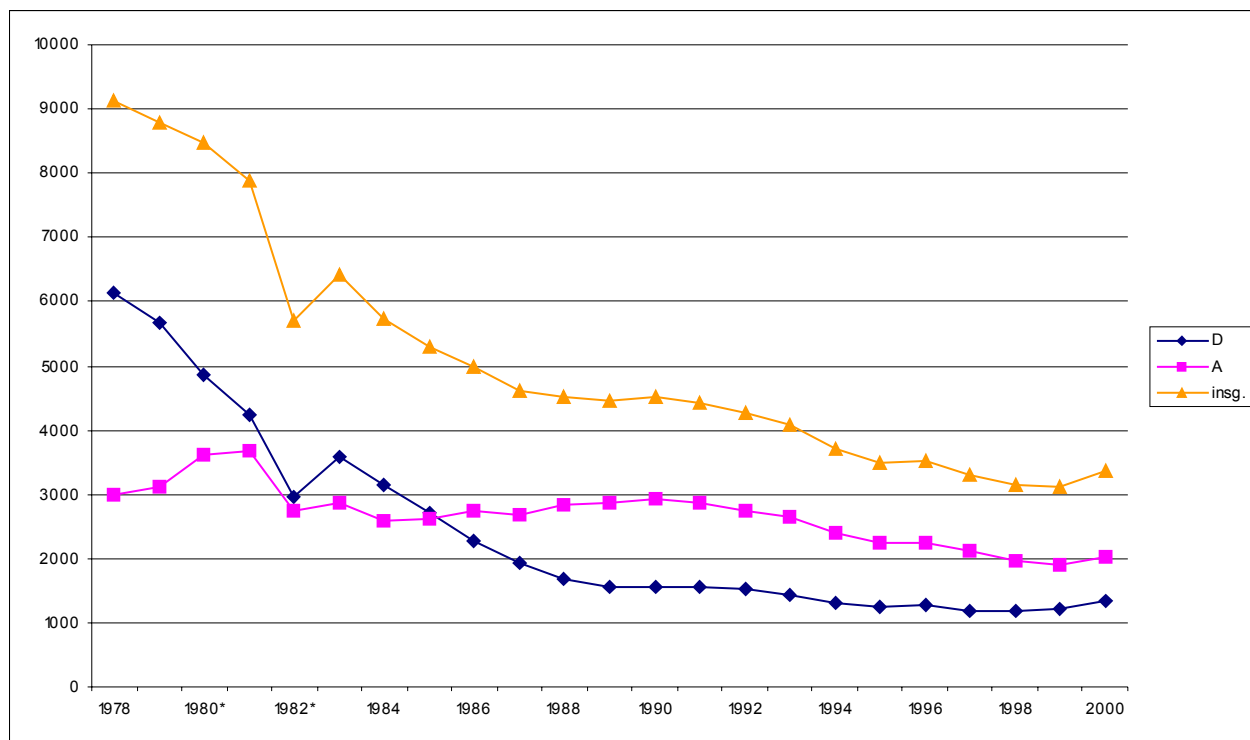


Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 1979-2001

Abb. A.1.3.5: Verlaufsdaten Förderstufen: a) Verhältnis Deutscher zu Ausländern in Förderstufen (% D, % A); b) Anteil ausländischer Förderstufenschüler/innen (% A ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Ausländer in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (ohne Grundschulen) bzw. Anteil deutscher Förderstufenschüler/innen (% D ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Deutscher in allgemein bildenden Schulen Frankfurts

### A.1.3.3 Hauptschulen

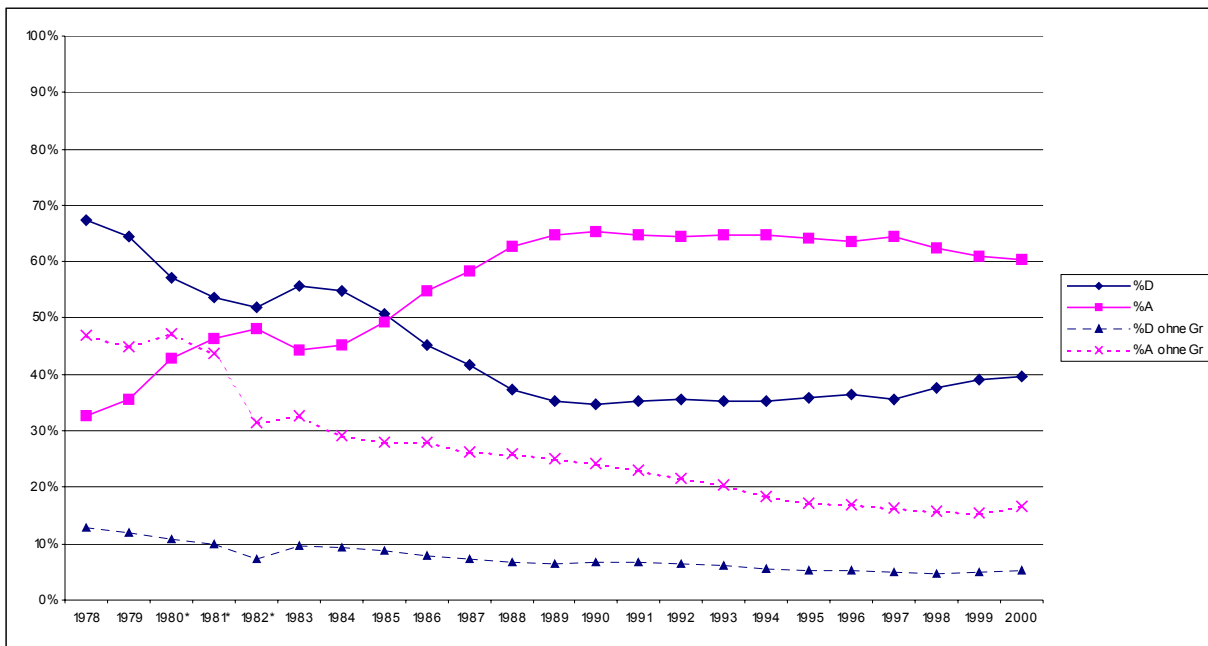
An Hauptschulen gibt es insgesamt einen recht steilen Rückgang der Gesamtschülerzahl, der auch bei den Deutschen zu erkennen ist. Dagegen erfolgt die Abnahme bei ausländischen Schüler/innen gradueller und erst nach einem leichten Anstieg.



\* ohne Grundstufen und Hauptschulzweigen an Gesamtschulen

Abb. A.1.3.6: Veränderung der Schülerpopulation an Hauptschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

Frappierend an dem Verlauf des Verhältnisses Deutscher zu Ausländern an Hauptschulen ist, dass dieses von ca. 70 % zu 30 % im Jahre 1978 umkehrt auf etwa 35 % zu 65 % im Jahr 1989 und auf diesem Niveau einpendelt, sich dann aber seit 1997 wieder leicht annähert. Betrachtet man dagegen den Anteil deutscher Hauptschüler/innen an der Gesamtzahl aller deutschen Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen (ohne Grundschulen), so verringerte sich dieser zwar leicht von ca. 13 % auf 6 %, blieb aber seit den 90er-Jahren etwa auf diesem Niveau. Ein erheblich anderer Verlauf ist beim Anteil ausländischer Hauptschüler/innen an der ausländischen Schülerpopulation Frankfurts (ohne Grundschulen) zu vermerken. Von etwa 50 % im Jahr 1978 sinkt dieser kontinuierlich bis etwa Mitte der 90er-Jahre auf ungefähr 17 %. Der Anteil ausländischer Schüler/innen an Hauptschule bezogen auf alle ausländische Schüler/innen Frankfurts (ohne Grundschulen) liegt also seit 1978 über dem der Deutschen, dennoch hat sich das Verhältnis Deutscher zu Ausländern an Hauptschulen in etwa umgekehrt.



\* ohne Grundstufen und Hauptschulzweigen an Gesamtschulen; Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 1979-2001

Abb. A.1.3.7: Verlaufsdaten Hauptschulen: a) Verhältnis Deutscher zu Ausländern in Hauptschulen (% D, % A); b) Anteil ausländischer Hauptschüler/innen (% A ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Ausländer in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (ohne Grundschulen) bzw. Anteil deutscher Hauptschüler/innen (% D ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Deutscher in allgemein bildenden Schulen Frankfurts

#### A.1.3.4 Integrierte Gesamtschulen

Die Gesamtschülerzahl an IGS nahm zwischen 1978 und 1987 kontinuierlich ab, stieg aber seit 1990 recht steil an und pendelte sich seit Mitte der 90er-Jahre auf einem im Vergleich zu 1978 hohem Niveau ein. Während die deutsche Schülerzahl einen ähnlichen Trend aufweist, gibt es bei ausländischen Schüler/innen zunächst ein allmähliches, ab den 90er-Jahren einen rapiden Zuwachs, der jedoch früher als bei deutschen wieder abflacht. Möglicherweise hängt dieser Verlauf mit der Einrichtung weiterer IGS in Frankfurt zusammen.

Das Verhältnis deutscher zu ausländischen Schüler/innen an Integrierten Gesamtschulen änderte sich im Verlauf von 10 Jahren von 94 % zu 6 % auf ca. 60 % zu 40 %, verringerte sich im Zeitraum von 1994 bis 1996 noch auf 54 % Deutsche zu 46 % Ausländern. Seither läuft das Verhältnis wieder scherenartig leicht auseinander. In diesem Fall ist der Verlauf der relativen Anteile deutscher und ausländischer IGS-Schüler/innen an der jeweiligen Gesamtpopulation der Schüler/innen Frankfurts ähnlich. Zwischen 1978 und 1990 bleiben die jeweiligen Anteile relativ stabil und steigen dann allmählich an, dabei übertrifft die Beteiligungsquote der Ausländer leicht die der Deutschen. Seit 1995 bleiben die Anteile jedoch etwa auf gleichem Niveau.

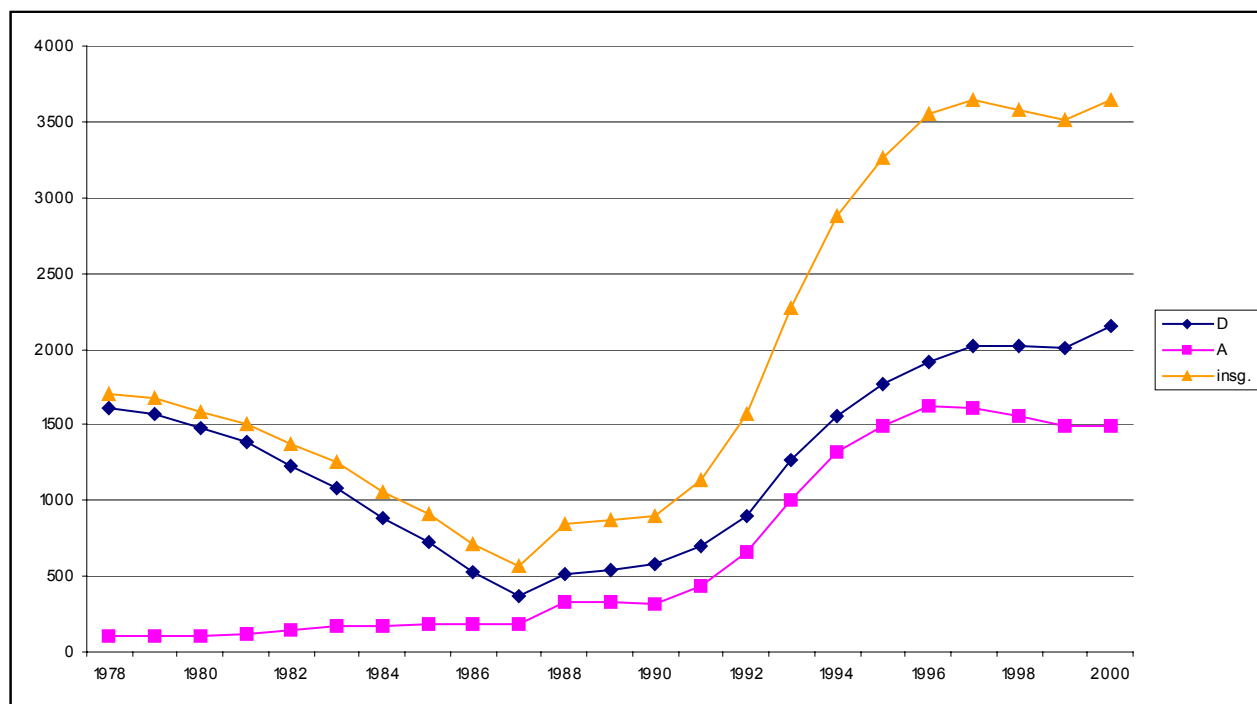


Abb. A.1.3.8: Veränderung der Schülerpopulation an Integrierten Gesamtschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

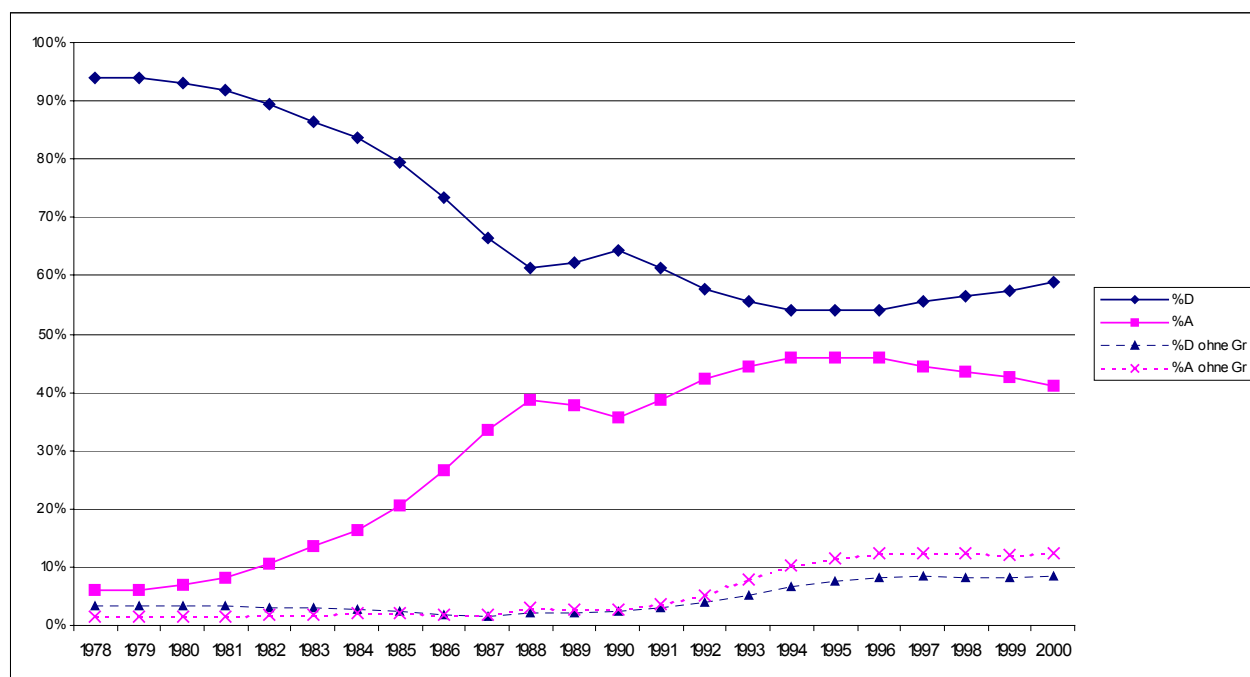


Abb. A.1.3.9: Verlaufsdaten Integrierte Gesamtschulen: a) Verhältnis Deutscher zu Ausländern in IGS (% D, % A); b) Anteil ausländischer IGS-Schüler/innen (% A ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Ausländer in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (ohne Grundschulen) bzw. Anteil deutscher IGS-Schüler/innen (% D ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Deutscher in allgemein bildenden Schulen Frankfurts



### A.1.3.5 Realschulen

Insgesamt sank die Zahl der Schüler/innen an Realschulen kontinuierlich bis 1989. Sie verbleibt nach einem leichten Anstieg jedoch etwa auf diesem Niveau. Wiederum ist der Verlauf der absoluten Schülerzahlen bei Ausländern anders als bei Deutschen. Die ausländische Schülerzahl steigt bis etwa 1992 und fällt seitdem wieder leicht ab.

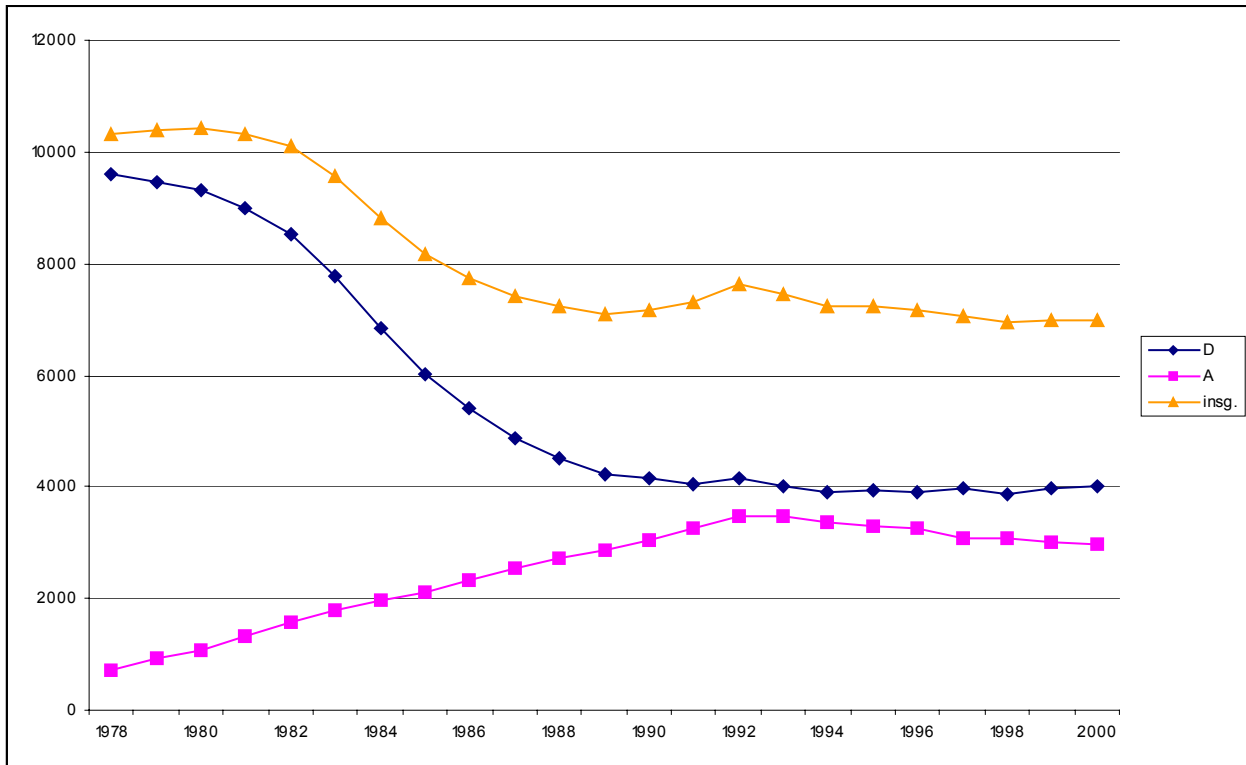


Abb. A.1.3.10: Veränderung der Schülerpopulation an Realschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

An Realschulen ist bis 1993 eine kontinuierliche Annäherung des Verhältnisses Deutscher zu Ausländern festzustellen: von 93 % Deutschen zu 7 % Ausländern auf 54 % Deutsche zu 46 % Ausländern. Danach laufen die Anteile wieder leicht auseinander, wobei die deutschen Schüler/innen immer die Mehrheit bilden. Hinsichtlich aller ausländischen Schüler/innen (ohne Grundschulen) zeigt sich aber, dass ihre prozentuale Beteiligung an Realschulen von 1978 bis 1992 gestiegen ist, sie ging seitdem jedoch wieder etwas zurück, liegt aber über dem Niveau der Deutschen. Bei Deutschen blieb die Beteiligungsquote bis 1984 etwa gleich, seit 1985 gibt es aber einen leicht rückläufigen Trend.

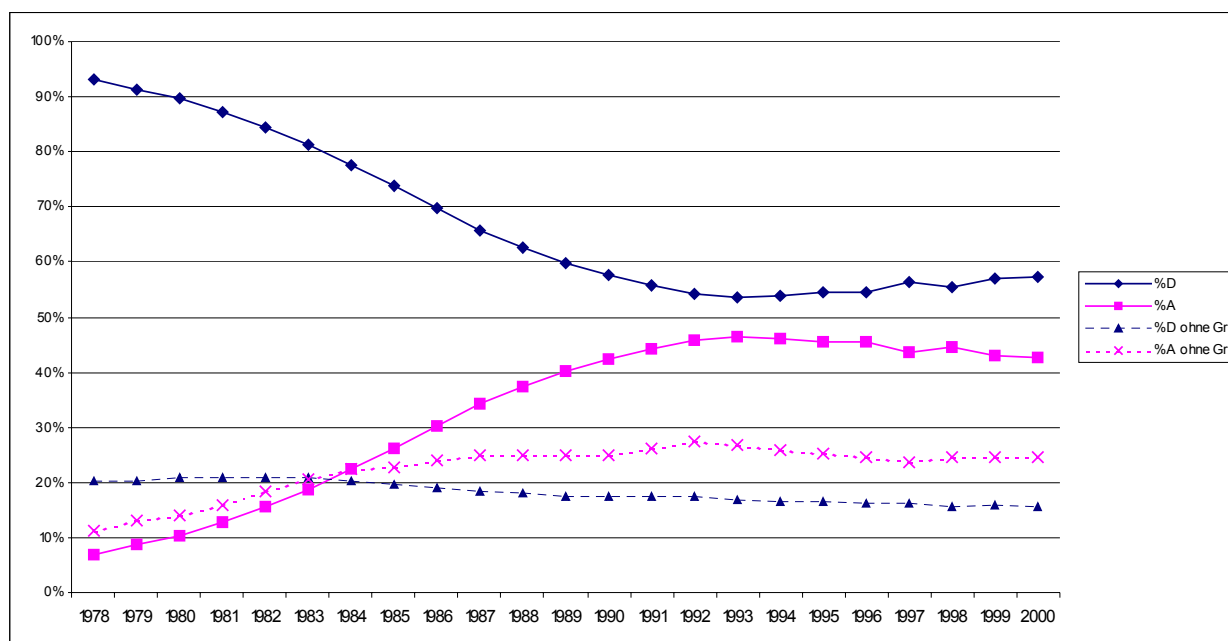


Abb. A.1.3.11: Verlaufsdaten Realschulen: a) Verhältnis Deutscher zu Ausländern in Realschulen (% D, % A); b) Anteil ausländischer Realschüler/innen (% A ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Ausländer in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (ohne Grundschulen) bzw. Anteil deutscher Realschüler/innen (% D ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Deutscher in allgemein bildenden Schulen Frankfurts

#### A.1.3.6 Gymnasien

Die Gesamtanzahl der Schüler an Gymnasien stieg seit 1978 bis etwa 1981, fiel danach bis 1991 und verblieb seither auf etwa dieser Höhe. Dieser Verlauf ist bei den Deutschen ebenfalls zu erkennen. Dagegen stieg die absolute Zahl ausländischer Schüler/innen bis Anfang der 90er-Jahre leicht, aber ständig, und verblieb dann etwa auf diesem Niveau.

An dem großen Unterschied im Verhältnis der Deutschen zu Ausländern in Gymnasien hat sich seit 1978 kaum etwas verändert. Mit 93 % Deutscher zu 7 % Ausländern in Gymnasium im Jahr 1978 waren die deutschen Schüler/innen in der überwiegenden Mehrheit. Auch zwischen 1993 bis 1996 waren immer noch über drei Viertel der Gymnasialschüler/innen Deutsche, wobei der prozentuale Abstand im Verhältnis zwischen beiden Gruppen in diesem Zeitraum am geringsten war. Seitdem vergrößerte sich der Abstand wieder leicht. Der Verlauf der prozentualen Beteiligung aller deutschen bzw. ausländischen Schüler/innen Frankfurts an Gymnasien ist ähnlich, aber mit erheblichen Unterschieden in der Größenordnung. Bei beiden Schülerpopulationen erhöhte sich die Beteiligungsquote um etwa 10 Prozentpunkte, sodass der Anteil Deutscher an Gymnasien von ca. 50 % auf etwa 60 % stieg, die Beteiligungsquote der Ausländer dagegen von ca. 20 % auf etwa 30 %.

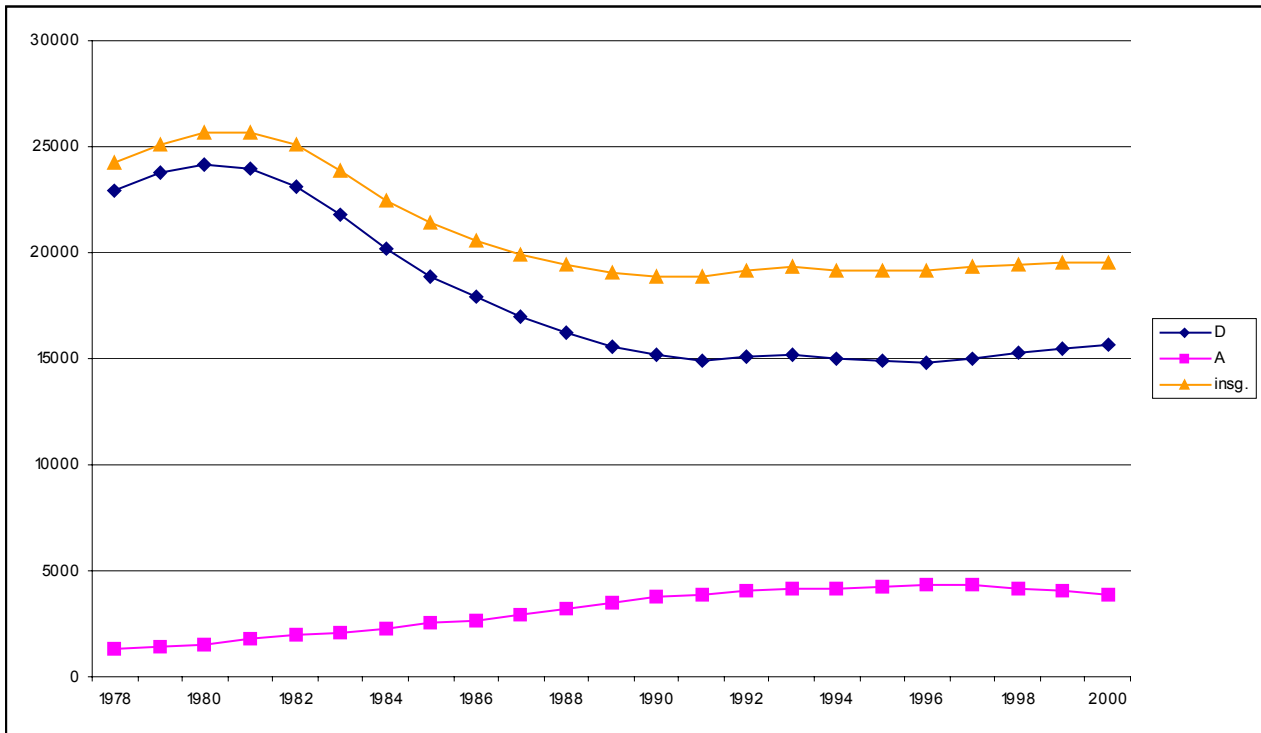


Abb. A.1.3.12: Veränderung der Schülerpopulation an Gymnasien in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

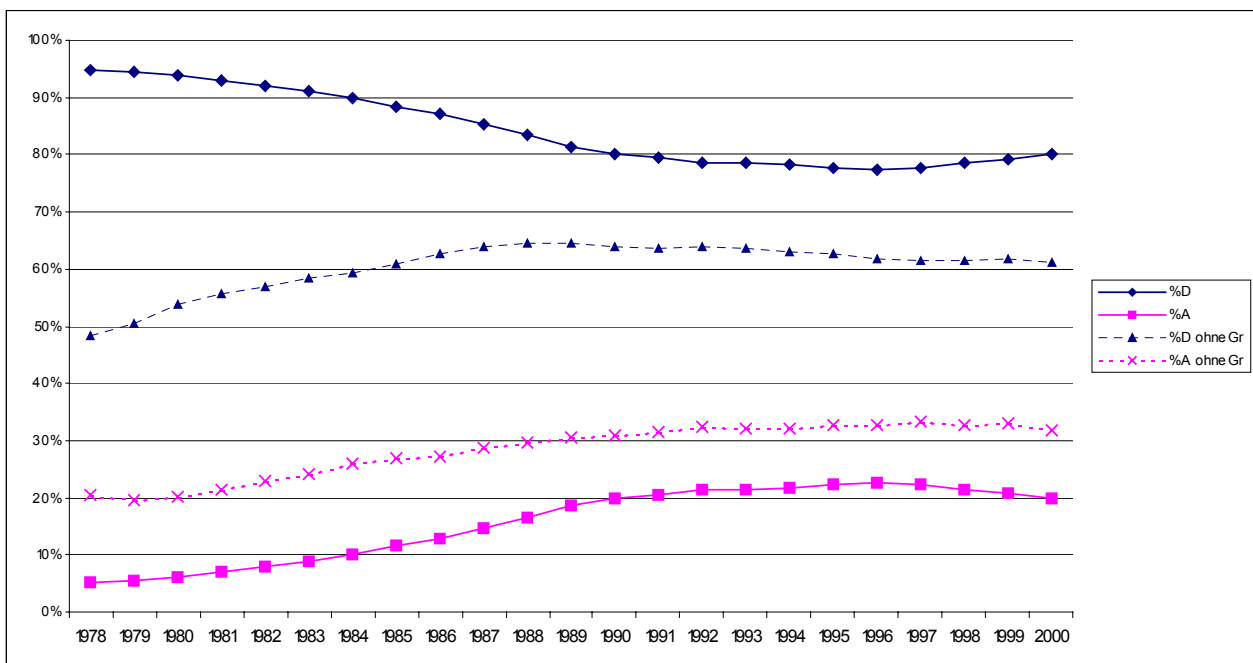


Abb. A.1.3.13: Verlaufsdaten Gymnasien: a) Verhältnis Deutscher zu Ausländern in Gymnasien (% D, % A); b) Anteil ausländischer Gymnasialschüler/innen (% A ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Ausländer in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (ohne Grundschulen) bzw. Anteil deutscher Gymnasialschüler/innen (% D ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Deutscher in allgemein bildenden Schulen Frankfurts

### A.1.3.7 Sonderschulen

Bis 1987 sank die Zahl der Schüler/innen an Sonderschulen kontinuierlich, stabilisierte sich zwischen 1988 und 1993 und stieg seitdem wieder. Während die Gesamtzahl der Deutschen ähnlich verläuft, ist bei ausländischen Schüler/innen erst ein stärkerer Anstieg, dann eine eher stabile Phase, gefolgt von einem wieder stärkeren Anstieg, zu vermerken.

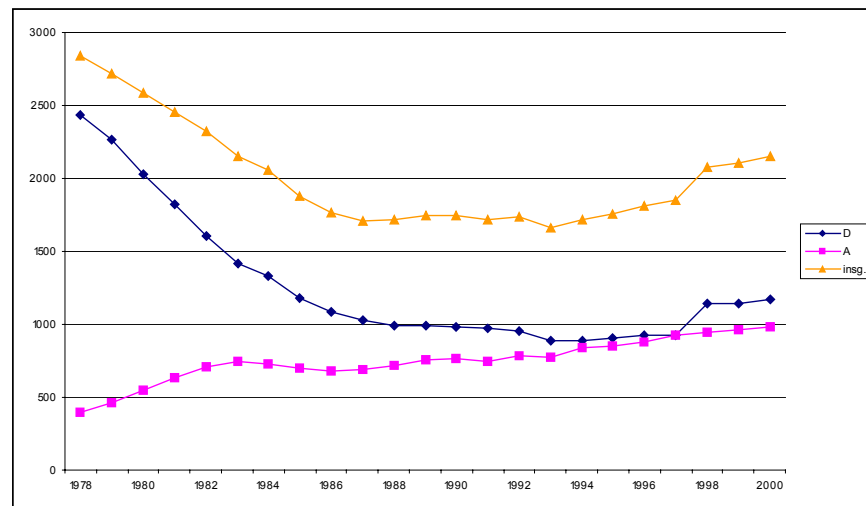


Abb. A.1.3.14: Veränderung der Schülerpopulation an Sonderschulen in absoluten Zahlen, getrennt für Deutsche, Ausländer und Schüler/innen insgesamt

Dies zeigt sich auch im prozentualen Verhältnis deutscher zu ausländischen Sonderschüler/innen: Von 1978 bis 1997 verringerte sich der prozentuale Abstand stetig bis zu einer Gleichverteilung (von ca. 85 % Deutschen zu 15 % Ausländern auf 50 % zu 50 %). Seit 1997 ist jedoch wieder ein leichte Vergrößerung des Abstands zu erkennen. Der Anteil deutscher bzw. ausländischer Sonderschüler/innen, bezogen auf die jeweilige Schülerpopulation in Frankfurt insgesamt (ohne Grundschulen), ist dagegen weitgehend gleich geblieben und verlief in etwa parallel, wobei der Anteil der Ausländer stets leicht höher lag als der der Deutschen.

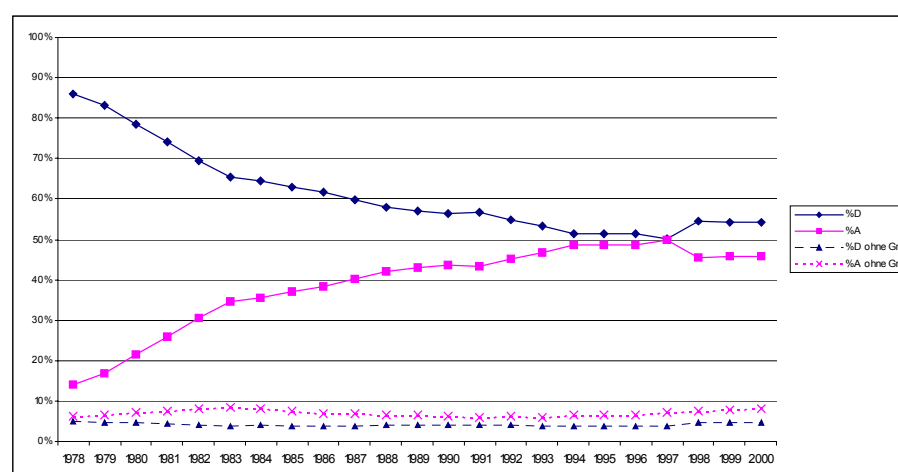


Abb. A.1.3.15: Verlaufsdaten Sonderschulen: a) Verhältnis Deutscher zu Ausländern in Sonderschulen (% D, % A); b) Anteil ausländischer Sonderschüler/innen (% A ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Ausländer in allgemein bildenden Schulen Frankfurts (ohne Grundschulen) bzw. Anteil deutscher Sonderschüler/innen (% D ohne Gr) an der Gesamtpopulation aller Deutschen in allgemein bildenden Schulen Frankfurts

### A.1.3.8 *Resümee*

Insgesamt betrachtet kann anhand der relativen Beteiligung ausländischer Schüler/innen an den verschiedenen allgemein bildenden Schulformen Frankfurts (ohne Grundschulen)<sup>4</sup> festgestellt werden, dass in dem Zeitraum von 1978 bis 2000 ein erheblicher Rückgang an Hauptschulen mit einem Anstieg ihrer Beteiligung an IGS, Realschulen und Gymnasien einherging. Die Beteiligungsquoten der Deutschen an den verschiedenen Schulformen hat sich dagegen in diesem Zeitraum nicht so auffallend verändert: Ihre Beteiligung an Gymnasien und IGS stieg leicht und verringerte sich entsprechend ein wenig an Haupt- und Realschulen. Bei der Interpretation der Daten muss allerdings immer berücksichtigt werden, dass sich die Anzahl der Schulen je Schulform, deren Aufnahmekapazität, die Stärke der Geburtsjahrgänge und die Verweildauer an der Schule auf die Größe der Prozentanteile niederschlagen.

Diese prozentualen Anteile zur Charakterisierung der Bildungsbeteiligung sind aber nur eine Approximation der beispielsweise in PISA verwendeten Berechnung der Chancen (*odds ratios*) bestimmter Schülergruppen, bestimmte Schulformen zu besuchen. Weil diese Zahlen aus dem Verhältnis von Verhältniszahlen ausländischer zu deutschen Schüler/innen berechnet werden, tangieren die oben erwähnten Ungleichheiten diese Maßzahlen nicht. Entsprechende Daten sind dem Anhang (A.17) zu entnehmen. Sie zeigen ein ähnliches, jedoch etwas pessimistischeres Bild der Veränderung der Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler/innen. Während sie 1978 noch eine 6 mal höhere Chance als Deutsche hatten, an eine Hauptschule zu kommen, verringert sich diese, wenn auch nicht kontinuierlich, auf etwa  $3 \frac{1}{2}$  im Jahr 2000. An Realschulen stiegen ihre Beteiligungschancen von  $\frac{1}{2}$  auf eine knapp 2 mal höhere Chance als bei Deutschen. An IGS ist dies ähnlich, obwohl die Erhöhung ihrer Chancen nicht so kontinuierlich erfolgt. Ihre Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, haben sich dagegen kaum geändert: Sie haben dazu zwischen einem Viertel und einem Drittel der Chance der Deutschen.

Warum es zu diesen "Umverteilungen" kam, ist weder aus der einen noch der anderen Form der Datenberechnung festzustellen. Außer den auch in PISA erneut festgestellten Einflüssen der sozialen Herkunft (Schicht) auf die Bildungsbeteiligung und der tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern (z. B. Deutschkenntnisse), könnten eventuell auch institutionelle Gründe wie die Aufrechterhaltung von Schulformen und die vorhandenen Schulaufnahmekapazitäten eine Rolle spielen. Dies ist anhand der verfügbaren Daten aber nicht zu klären. Prinzipiell werden jedoch Umverteilungen mit dem Rückgang deutscher und dem Anstieg ausländischer Schülerzahlen möglich (vgl. Gomolla & Radtke, 2002).

## A.1.4 **Überblick über Schulen pro Schulform**

### A.1.4.1 *Grundschulen*

In Frankfurt gibt es 82 Grundschulen (davon 8 private), die in 41 von 46 Ortsteilen angesiedelt sind. Insgesamt besuchen 21 088 Schüler/innen eine Grundschule in Frankfurt, davon sind 37,1 % Ausländer und 62,9 % Deutsche. Dieses durchschnittliche Verhältnis repräsentiert nur eine einzige Schule. Bei 39 Grundschulen liegt der Anteil ausländischer Schüler/innen höher als dies, bei 42 darunter.

---

4 d. h. der prozentuale Anteil an einer Schulform bezogen auf alle ausländischen Schüler/innen außer an Grundschulen

*Tabelle A.1.4.1: Grundschulen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)*

Ortsteil*	Schulform	Schule*	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Bahnhofsviertel	KGS	Karmeliter Schule	13	17	68	49	147	20,4%	79,6%
Innenstadt		Liebfrauenschule (V)	31	30	72	79	212	28,8%	71,2%
Bockenheim		Bonifatiuschule (V)	34	29	64	78	205	30,7%	69,3%
Bockenheim		Georg-Büchner-Schule	25	41	41	51	158	41,8%	58,2%
Bockenheim		Franckeschule (V)	100	103	86	90	379	53,6%	46,4%
Griesheim		Berthold-Otto-Schule (V)	41	42	79	78	240	34,6%	65,4%
Griesheim		Boehleschule (V)	71	69	52	53	245	57,1%	42,9%
Gallusviertel		Günderrodeschule	34	52	86	72	244	35,2%	64,8%
Gallusviertel		Hellerhofschule (V)	58	59	85	89	291	40,2%	59,8%
Gallusviertel		Ackermannschule (V)	88	56	74	60	278	51,8%	48,2%
Sossenheim		Albrecht-Dürer-Schule (V)	76	72	95	104	347	42,7%	57,3%
Sossenheim		Henri-Dunant-Schule	73	67	56	51	247	56,7%	43,3%
Höchst		Hostatoschule (V)	55	40	57	68	220	43,2%	56,8%
Höchst		Robert-Blum-Schule (V)	86	65	89	84	324	46,6%	53,4%
Unterliederbach	pr.	Walter-Kolb-Schule (V)	53	62	70	62	247	46,6%	53,4%
Unterliederbach		Karl-von-Ibell-Schule	105	99	23	20	247	82,6%	17,4%
Ostend		Uhlandschule (V)	38	35	114	86	273	26,7%	73,3%
Ostend		Linnéschule (E)	74	74	81	81	310	47,7%	52,3%
Ostend		Dahlmannschule	86	78	38	45	247	66,4%	33,6%
Westend-N		Holzhausenschule (E)	81	68	87	73	309	48,2%	51,8%
Westend-N		Engelbert-Humperdinck-S. (V)	98	98	22	30	248	79,0%	21,0%
Fechenheim		Freiligrathschule (V)	101	108	101	119	429	48,7%	51,3%
Fechenheim		Konrad-Haenisch-Schule (V)	47	40	30	39	156	55,8%	44,2%
Fechenheim		<i>Freie Christliche Schule</i>	53	42	3	1	99	96,0%	4,0%
Niederrad		Friedrich-Fröbel-Schule	63	81	73	74	291	49,5%	50,5%
Niederrad		Frauenhofschule (V)	92	81	60	71	304	56,9%	43,1%
Sachsenhausen-N		Willemerschule (V)	50	42	45	44	181	50,8%	49,2%
Sachsenhausen-N		Riedhofschule (V)	70	67	64	60	261	52,5%	47,5%
Sachsenhausen-N		Textorschule (V)	142	143	47	51	383	74,4%	25,6%
Sachsenhausen-N		<i>Freie Schule Frankfurt</i>	11	10	0	0	21	100,0%	0,0%
Nied		Fridtjof-Nansen-Schule	45	38	37	39	159	52,2%	47,8%
Nied		Niddaschule (V)	54	35	49	26	164	54,3%	45,7%
Nied		Friedrich-List-Schule	130	81	35	44	290	72,8%	27,2%
Rödelheim		Michael-Ende-Schule (V)	78	89	82	69	318	52,5%	47,5%
Rödelheim		Brentanoschule	58	64	25	27	174	70,1%	29,9%
Schwanheim		Minna-Specht-Schule (V)	62	41	52	38	193	53,4%	46,6%
Schwanheim		Goldsteinschule (E)	206	189	90	71	556	71,0%	29,0%
Schwanheim		August-Gräser-Schule (V)	89	87	32	24	232	75,9%	24,1%
Seckbach		Pestalozzischule	32	46	40	24	142	54,9%	45,1%
Seckbach		Zentgrafenschule (V)	138	130	35	22	325	82,5%	17,5%
Niederursel		Erich-Kästner-Schule (V)	99	90	65	87	341	55,4%	44,6%
Niederursel		Heinrich-Kromer-Schule (V)	115	125	51	40	331	72,5%	27,5%
Niederursel		<i>Integrative Schule Frankfurt</i>	24	28	6	0	58	89,7%	10,3%
Nordend-O		Comeniusschule (V)	110	95	78	80	363	56,5%	43,5%
Nordend-O		Merianschule (V)	115	107	42	39	303	73,3%	26,7%
Westend-S		Elsa-Brändström-Schule (V)	56	62	51	38	207	57,0%	43,0%
Westend-S		<i>Isaak-Emil-Lichtigfeld-S. (E)</i>	76	57	52	42	227	58,6%	41,4%
Westend-S		<i>Int. Bil. Montessori School (E)</i>	18	17	1	5	41	85,4%	14,6%
Westend-S		<i>Anna-Schmidt-Schule</i>	152	141	10	20	323	90,7%	9,3%
Eckenheim		Münzenbergerschule (V)	136	126	89	92	443	59,1%	40,9%
Eckenheim		Theobald-Ziegler-Schule (V)	109	94	74	62	339	59,9%	40,1%
Eschersheim		Fried-Lübbecke-Schule	48	47	34	31	160	59,4%	40,6%

Ortsteil*	Schulform	Schule*	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Eschersheim	KGS	Peter-Petersen-Schule	41	33	11	15	100	74,0%	26,0%
Eschersheim		Ludwig-Richter-Schule (V)	78	79	28	25	210	74,8%	25,2%
Frankfurter Berg		Albert-Schweitzer-Schule (V)	84	82	49	65	280	59,3%	40,7%
Bornheim		Kirchnerschule (E)	119	127	96	66	408	60,3%	39,7%
Zeilsheim		Adolf-Reichwein-Schule (V)	92	76	45	56	269	62,5%	37,5%
Zeilsheim		Käthe-Kollwitz-Schule (V)	73	66	27	18	184	75,5%	24,5%
Sindlingen		Meisterschule	69	55	40	33	197	62,9%	37,1%
Sindlingen	pr.	Ludwig-Weber-Schule (E)	74	71	38	24	207	70,0%	30,0%
Dornbusch		Heinrich-Seligler-Schule (V)	114	106	66	56	342	64,3%	35,7%
Dornbusch		Astrid-Lindgren-Schule (V)	137	136	77	68	418	65,3%	34,7%
Dornbusch		<i>Freie Waldorfschule Frankfurt</i>	125	142	7	2	276	96,7%	3,3%
Oberrad		Gruneliussschule (V)	100	95	45	56	296	65,9%	34,1%
Bonames		August-Jaspert-Schule	109	118	59	58	344	66,0%	34,0%
Heddernheim		Römerstadtschule (V)	118	109	52	59	338	67,2%	32,8%
Heddernheim		Robert-Schumann-Sch. (V)	126	130	60	59	375	68,3%	31,7%
Griesheim		Eichendorffschule	85	65	42	30	222	67,6%	32,4%
Hausen		Kerschensteinerschule (V)	97	90	51	39	277	67,5%	32,5%
Nieder-Eschbach		Michael-Grzimek-Schule	116	127	44	44	331	73,4%	26,6%
Ginnheim		Diesterwegschule (V)	127	121	50	37	335	74,0%	26,0%
Sachsenhausen-S		Martin-Buber-Schule	97	77	39	20	233	74,7%	25,3%
Sachsenhausen-S		Mühlbergschule	115	89	20	30	254	80,3%	19,7%
Nordend-W		Schwarzburgschule (V)	139	127	36	44	346	76,9%	23,1%
Nordend-W		<i>Private Kant-Schule (V)</i>	85	66	13	10	174	86,8%	13,2%
Praunheim		Ebelfeldschule	119	124	42	26	311	78,1%	21,9%
Bergen-Enkheim		Schule am Hang (V)	163	153	39	40	395	80,0%	20,0%
Bergen-Enkheim		Schule am Landgraben	58	58	10	10	136	85,3%	14,7%
Berkersheim		Berkersheimer Grundschule	35	36	2	8	81	87,7%	12,3%
Harheim		Grundschule Harheim (V)	70	65	7	10	152	88,8%	11,2%
Kalbach		Grundschule Kalbach	85	85	13	22	205	82,9%	17,1%
Nieder-Erlenbach		Grundschule Nieder-Erlenbach	79	64	9	8	160	89,4%	10,6%
		Grundschüler/innen insgesamt	6828	6431	4009	3820	21088	62,9%	37,1%

\*V = Vorklasse an der Schule; E = Eingangsstufe an der Schule; grau unterlegte Ortsteile: Prozentanteil aller ausländischer Schüler/innen im Ortsteil höher als in Frankfurt insgesamt (34%).

Grundschulen haben einen festgelegten Schuleinzugsbereich, d. h. Kinder müssen in der Regel die Grundschule besuchen, in deren Einzugsbereich sie wohnen. Einzelne Ausnahmen, so genannte Gestattungen, können nach begründetem Antrag durch das Staatliche Schulamt gewährt werden. Dennoch liegen Schulen mit verhältnismäßig hohem Ausländeranteil nicht zwingend auch in Ortsteilen, in denen der Anteil aller ausländischer Schüler/innen höher ist als in Frankfurt insgesamt. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Schuleinzugsbereiche und Ortsteile nur in Ausnahmefällen übereinstimmen.

Die ausländischen Schüler/innen kommen aus 110 verschiedenen Staaten: die überwiegende Mehrheit aus Europa (73 %), gefolgt von Asien (14 %), Afrika (10 %), Nord- und Südamerika (2 %) sowie einer verschwindend geringen Anzahl aus Ozeanien. Ca. 1 % sind Staatenlose bzw. ihre Herkunft ist ungeklärt oder nicht angegeben.

*Tabelle A.1.4.2: Grundschüler/innen nach Weltregionen und Nationalitäten mit einem Anteil von mehr als 1 % der ausländischen Grundschüler/innen*

Nationalität	männlich	weiblich	%
Türkei	1368	1298	34,1%
Italien	371	371	9,5%
Kroatien	202	202	5,2%
Jugoslawien	227	210	5,6%
Griechenland	127	116	3,1%
Bosnien Herzegow.	97	95	2,5%
Portugal	90	78	2,1%
Spanien	83	68	1,9%
Polen	41	54	1,2%
Großbritannien	48	32	1,0%
Frankreich	47	61	1,4%
<b>Europa insg.</b>	<b>2919</b>	<b>2793</b>	<b>73,0%</b>
Afghanistan	148	116	3,4%
Iran	80	80	2,0%
Pakistan	76	74	1,9%
Indien	53	44	1,2%
Sri Lanka	53	53	1,4%
<b>Asien insg.</b>	<b>553</b>	<b>516</b>	<b>13,7%</b>
Marokko	271	275	7,0%
Eritrea	52	51	1,3%
<b>Afrika insg.</b>	<b>398</b>	<b>400</b>	<b>10,2%</b>
USA	39	29	0,9%
<b>Amerika (Nord+Süd)</b>	<b>80</b>	<b>67</b>	<b>1,9%</b>
<b>Ozeanien</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0,0%</b>
Staatenlose	45	22	0,9%
<b>Unbekannt insg.</b>	<b>58</b>	<b>42</b>	<b>1,3%</b>
<b>Alle</b>	<b>4009</b>	<b>3820</b>	<b>7829</b>

Insgesamt variiert der Ausländeranteil an Grundschulen von maximal 79,6 % bis 0 %, oder umgekehrt: der Anteil deutscher Schüler/innen variiert je nach Schule von 100 % bis 20,4 %. Rund ein Fünftel der Schulen hat einen Ausländeranteil von über 50 %. An etwa einem Viertel der Schulen liegt der Prozentanteil zwischen 40 % und 50 %. Auffallend ist, dass die Privatschulen zum Teil einen weit unterdurchschnittlichen Anteil ausländischer Schüler/innen haben.



#### A.1.4.2 Förderstufen

In Frankfurt gibt es an 17 Schulen Förderstufen (davon 2 privat). Von den 2 045 Schüler/innen sind etwa 61 % Deutsche und 39 % Ausländer. In 11 Förderstufen liegt der Prozentanteil ausländischer Schüler/innen über 40 %. Insgesamt sind mehr Schüler in Förderstufen vertreten als Schülerinnen. Die Mehrheit der Förderstufen ist Grundschulen angegliedert.

Tabelle A.1.4.3: Förderstufen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)

Ortsteil	Schulform	Schule	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Ostend	(GS)	Dahlmannschule	15	14	36	24	89	32,6%	67,4%
Fechenheim	KGS	Heinrich-Kraft-Schule	42	26	58	40	166	41,0%	59,0%
Nied	(GS)	Fridtjof-Nansen-Schule	32	22	36	36	126	42,9%	57,1%
Eschersheim	(GS, H.)	Ludwig-Richter-Schule	23	16	30	18	87	44,8%	55,2%
Eschersheim	KGS	Peter-Petersen-Schule	88	88	31	29	236	74,6%	25,4%
Niederrad	(GS)	Frauenhofschule	24	15	25	21	85	45,9%	54,1%
Niederrad	(GS)	Friedrich-Fröbel-Schule	19	21	13	24	77	51,9%	48,1%
Zeilsheim	(GS)	Adolf-Reichwein-Schule	22	11	22	14	69	47,8%	52,2%
Zeilsheim	(GS,H.,R.)	Käthe-Kollwitz-Schule	32	22	23	15	92	58,7%	41,3%
Sossenheim	(H., R.)	Eduard-Spranger-Schule	24	23	20	21	88	53,4%	46,6%
Westend-S	priv. (GS)	Isaak-Emil-Lichtigfeld-Schule	12	9	10	8	39	53,8%	46,2%
Frankfurter Berg	(GS)	Albert-Schweitzer-Schule	13	14	8	13	48	56,3%	43,8%
Schwanheim	(GS)	Minna-Specht-Schule	26	19	14	13	72	62,5%	37,5%
Schwanheim	(GS)	Goldsteinschule	46	50	18	22	136	70,6%	29,4%
Nieder-Eschbach	KGS	Otto-Hahn-Schule	99	97	46	40	282	69,5%	30,5%
Bergen-Enkheim	KGS	Schule am Ried	143	129	39	31	342	79,5%	20,5%
Sachsenhausen-N	priv. (GS)	Freie Schule Frankfurt	7	4	0	0	11	100,0%	0,0%
		Förderstufen insg.	667	580	429	369	2045	61,0%	39,0%

#### A.1.4.3 Hauptschulen

Es gibt in Frankfurt 24 Hauptschulen, davon sind 5 selbstständige und 6 Hauptschulzweige an Kooperativen Gesamtschulen. Insgesamt besuchen 3 364 Schüler/innen Hauptschulen. Ca. 60 % von ihnen sind Ausländer und 40 % Deutsche. Der Ausländeranteil variiert jedoch je nach Schule: von 100 % im Bahnhofsviertel zu ca. 23 % in Bergen-Enkheim. Außer bei einer Schule liegt der Anteil der ausländischen Schüler/innen höher als ihr Anteil in Frankfurt insgesamt.

Die ausländischen Hauptschüler/innen kommen aus 68 verschiedenen Staaten: Ca. 70 % aus Europa, etwa 16 % aus Staaten Afrikas, und ungefähr 10 % aus Asien. Danach sind etwas weniger asiatische Schüler/innen an Hauptschulen, als es ihrem Gesamtanteil in Frankfurt entspricht (13,1 %), während afrikanische Schüler/innen etwas mehr als ihr Anteil an der ausländischen Schülerschaft Frankfurts insgesamt (11 %) an Hauptschulen vertreten sind. Weitestgehend ist jedoch die Größenordnung der Beteiligung von Schüler/innen verschiedener Nationalitäten an Hauptschulen ihrem Anteil in der Gesamtschülerpopulation Frankfurts vergleichbar.

*Tabelle A.1.4.4: Hauptschulen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)*

Ortsteil	Schulform	Schule	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Bahnhofsviertel	(GS)	Karmeliter Schule	0	0	20	23	43	0,0%	100,0%
Höchst	(GS)	Hostatoschule	40	13	87	80	220	24,1%	75,9%
Bockenheim	KGS	Georg-Büchner-Schule	35	22	103	70	230	24,8%	75,2%
Bockenheim	Selbst.	Sophienschule	56	31	94	72	253	34,4%	65,6%
Innenstadt	Selbst.	Friedrich-Stoltze-Schule	35	22	89	71	217	26,3%	73,7%
Nordend-W	Selbst.	Glauburgschule	37	23	74	54	188	31,9%	68,1%
Nied	(GS)	Niddaschule	17	10	31	22	80	33,8%	66,3%
Sachsenhausen-N	Selbst.	Schwanthalerschule	44	30	89	55	218	33,9%	66,1%
Fechenheim	KGS	Heinrich-Kraft-Schule	38	26	75	49	188	34,0%	66,0%
Fechenheim	(GS, R.)	Konrad-Haenisch-Schule	28	11	30	25	94	41,5%	58,5%
Unterliederbach	(GS)	Walter-Kolb-Schule	24	22	53	34	133	34,6%	65,4%
Rödelheim	(GS, R.)	Michael-Ende-Schule	32	19	46	36	133	38,3%	61,7%
Niederrad	Selbst.	Salzmansschule	50	39	86	51	226	39,4%	60,6%
Seckbach	(GS)	Pestalozzischule	12	10	13	18	53	41,5%	58,5%
Hausen	(GS)	Kerschensteinerschule	31	22	36	27	116	45,7%	54,3%
Sossenheim	(Fö, R.)	Eduard-Spranger-Schule	45	38	52	44	179	46,4%	53,6%
Zeilsheim	(GS, F, R.)	Käthe-Kollwitz-Schule	21	17	20	19	77	49,4%	50,6%
Ginnheim	(GS)	Diesterwegschule	29	22	33	18	102	50,0%	50,0%
Sindlingen	(GS)	Meisterschule	27	21	18	28	94	51,1%	48,9%
Schwanheim	KGS	Carl-von-Weinberg-Schule	41	19	29	22	111	54,1%	45,9%
Eschersheim	(Fö)	Ludwig-Richter-Schule	29	9	15	16	69	55,1%	44,9%
Eschersheim	KGS	Peter-Petersen-Schule	38	33	20	17	108	65,7%	34,3%
Nieder-Eschbach	KGS	Otto-Hahn-Schule	33	27	22	13	95	63,2%	36,8%
Bergen-Enkheim	KGS	Schule am Ried	64	42	16	15	137	77,4%	22,6%
		Hauptschulen insg.	806	528	1151	879	3364	39,7%	60,3%

*Tabelle A.1.4.5: Ausländische Hauptschüler/innen nach Weltregionen und Nationalitäten mit mehr als 1 % der ausländischen Hauptschüler/innen insgesamt*

Nation	männlich	weiblich	insg.	%
Türkei	355	316	671	33,1%
Italien	133	104	237	11,7%
Jugoslawien	81	52	133	6,6%
Bos. Herzegow.	40	30	70	3,4%
Kroatien	35	31	66	3,3%
Portugal	25	20	45	2,2%
Griechenland	22	13	35	1,7%
Albanien	15	13	28	1,4%
Spanien	18	7	25	1,2%
Polen	16	9	25	1,2%
Rumänien	9	12	21	1,0%
<b>Europa insg.</b>	<b>791</b>	<b>625</b>	<b>1416</b>	<b>69,8%</b>
Marokko	161	101	262	12,9%
Eritrea	14	13	27	1,3%
<b>Afrika insg.</b>	<b>198</b>	<b>135</b>	<b>333</b>	<b>16,4%</b>

Nation	männlich	weiblich	insg.	%
Afghanistan	52	41	93	4,6%
Iran	18	8	26	1,3%
Pakistan	14	10	24	1,2%
<b>Asien insg.</b>	119	84	203	<b>10,0%</b>
<b>Amerika insg.</b>	21	13	34	<b>1,7%</b>
Staatenlose	20	21	41	2,0%
<b>Unbekannt insg.</b>	22	22	44	<b>2,2%</b>
<b>Alle</b>	1151	879	2030	100,0%

#### A.1.4.4 Realschulen

Von den 22 Realschulen in Frankfurt sind 11 selbstständig, 6 Realschulzweige an Kooperativen Gesamtschulen, und eine Realschule ist eine Privatschule (s. Tab. A.1.4.6). Rund 43 % der 6981 Schüler/innen sind Ausländer, rund 57 % Deutsche. An 12 dieser Schulen liegt der Ausländeranteil über 40 %. Insgesamt variiert der Anteil von etwa 76 % bis 20 %. An der privaten Realschule sind ausländische Schüler/innen nur zu 1,4 % vertreten.

Tabelle A.1.4.6: Realschulen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)

Ortsteil	Schulform	Schule	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Ostend	Selbst.	Gerhart-Hauptmann-Sch.	37	36	122	104	299	24,4%	75,6%
Ostend	Selbst.	Brüder-Grimm-Schule	123	130	84	55	392	64,5%	35,5%
Fechenheim	KGS	Heinrich-Kraft-Schule	36	31	56	45	168	39,9%	60,1%
Fechenheim	(GS, H.)	Konrad-Haenisch-Schule	29	27	27	31	114	49,1%	50,9%
Fechenheim	priv.	Freie Christliche Schule	79	63	1	1	144	98,6%	1,4%
Bockenheim	KGS	Georg-Büchner-Schule	97	98	134	159	488	40,0%	60,0%
Nordend-O	Selbst.	Bornheimer Realschule	67	63	97	87	314	41,4%	58,6%
Gallusviertel	Selbst.	Falkschule	92	70	104	110	376	43,1%	56,9%
Sachsenhausen-N	Selbst.	Deutscherherrenschule	83	67	90	84	324	46,3%	53,7%
Sachsenhausen-N	Selbst.	Holbeinschule	96	83	70	88	337	53,1%	46,9%
Rödelheim	(GS, H.)	Michael-Ende-Schule	66	58	82	62	268	46,3%	53,7%
Nordend-W	Selbst.	Fürstenbergerschule	86	99	84	100	369	50,1%	49,9%
Sossenheim	(Fö., H.)	Eduard-Spranger-Schule	51	45	48	43	187	51,3%	48,7%
Höchst	Selbst.	Robert-Koch-Schule	122	144	97	108	471	56,5%	43,5%
Bornheim	Selbst.	Weidenbornschule	129	99	68	76	372	61,3%	38,7%
Heddernheim	Selbst.	Geschwister-Scholl-Schule	223	215	119	104	661	66,3%	33,7%
Zeilsheim	(GS, Fö., H.)	Käthe-Kollwitz-Schule	47	66	31	26	170	66,5%	33,5%
Schwanheim	KGS	Carl-von-Weinberg-Schule	149	112	54	55	370	70,5%	29,5%
Dornbusch	Selbst.	Anne-Frank-Schule	157	150	62	66	435	70,6%	29,4%
Eschersheim	KGS	Peter-Petersen-Schule	86	83	20	24	213	79,3%	20,7%
Nieder-Eschbach	KGS	Otto-Hahn-Schule	100	80	19	25	224	80,4%	19,6%
Bergen-Enkheim	KGS	Schule am Ried	114	115	24	32	285	80,4%	19,6%
		Realschulen insg.	2069	1934	1493	1485	6981	57,3%	42,7%

*Tabelle A.1.4.7: Ausländische Realschüler/innen nach Weltregionen und Nationalitäten mit mehr als 1 % der ausländischen Realschüler/innen insgesamt*

Nationalität	männlich	weiblich	insg.	%
Türkei	551	531	1082	36,3%
Italien	153	145	298	10,0%
Kroatien	122	150	272	9,1%
Jugoslawien	78	78	156	5,2%
Griechenland	61	48	109	3,7%
Bosnien Herzegow.	50	56	106	3,6%
Spanien	32	29	61	2,0%
Portugal	33	25	58	1,9%
Polen	18	14	32	1,1%
<b>Europa insg.</b>	<b>1163</b>	<b>1144</b>	<b>2307</b>	<b>77,5%</b>
Marokko	101	113	214	7,2%
Eritrea	29	22	51	1,7%
<b>Afrika insg.</b>	<b>149</b>	<b>163</b>	<b>312</b>	<b>10,5%</b>
Afghanistan	50	32	82	2,8%
Pakistan	24	27	51	1,7%
Iran	31	19	50	1,7%
<b>Asien insg.</b>	<b>164</b>	<b>141</b>	<b>305</b>	<b>10,2%</b>
<b>Amerika (Nord+Süd)</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>52</b>	<b>1,7%</b>
<b>Alle</b>	<b>1493</b>	<b>1485</b>	<b>2978</b>	<b>100,0%</b>

#### **A.1.4.5 Gymnasien**

Frankfurt hat insgesamt 29 Gymnasien, davon sind 6 Gymnasialzweige an KGS und 4 Privatschulen. Die meisten Gymnasien umfassen die Sekundarstufe I und II, fünf bieten nur die Jahrgangsstufen 5 bis 10 an, und drei sind reine gymnasiale Oberstufen. Auffallend bei der Verteilung der Gymnasien über die Ortsteile ist, dass sie überwiegend in den Ortsteilen liegen, deren Schülerpopulation im Vergleich zu Frankfurt insgesamt (34 %) einen geringeren Anteil an ausländischen Schüler/innen hat. Nur an vier Schulen liegt der Ausländeranteil überhaupt über diesem Wert. Von den 19 513 Schüler/innen insgesamt sind etwa 80 % Deutsche und 20 % Ausländer. Sie kommen aus 103 verschiedenen Staaten.

Etwa 73 % der ausländischen Schüler/innen stammen aus Europa, gefolgt von knapp 18 % aus Asien, ca. 7 % aus Afrika und 2 % aus dem amerikanischen Raum. Dies entspricht in etwa (außer Asien und Afrika) ihrem Prozentanteil unter ausländischen Schüler/innen in Frankfurt insgesamt.

Betrachtet man die Verteilung der Schüler/innen an Gymnasien getrennt nach Sekundarstufe I und II, so ist ersichtlich, dass der Anteil Deutscher zu Ausländern in beiden ähnlich bleibt: ca. 80 % zu 20 %. Insgesamt befinden sich ca. 67 % der Schüler/innen in der Sekundarstufe I und etwa 33 % in der Sekundarstufe II, was größtenteils mit der unterschiedlichen Zahl der Jahrgangsstufen (6 bzw. 3) zusammenhängen dürfte. Es scheint auch keine unterschiedliche Beteiligung der deutschen und ausländischen Schüler/innen in den Sekundarstufen I und II zu zugeben, gemessen an dem relativen Anteil der deutschen bzw. ausländischen Schüler/innen an Gymnasien insgesamt. Auch hier ist in etwa das Verhältnis 2 zu 1 festzustellen (Deutsche: ca. 67 % zu 33 %; Ausländer: 68 % zu 32 %).

*Tabelle A.1.4.8: Gymnasien nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis  
Deutscher zu Ausländern (2000/2001)*

Ortsteil	Schulform	Schule	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Fechenheim	KGS 5-10	Heinrich-Kraft-Schule	15	13	20	19	67	41,8%	58,2%
Fechenheim	5 bis 13 (pr.)	Freie Christliche Schule	91	118	6	5	220	95,0%	5,0%
Bockenheim	KGS 5-10	Georg-Büchner-Schule	39	59	38	49	185	53,0%	47,0%
Bockenheim	11 bis 13	Max-Beckmann-Schule	137	288	50	81	556	76,4%	23,6%
Ostend	5 bis 13	Herderschule	126	185	116	121	548	56,8%	43,2%
Ostend	5 bis 13	Helmholtzschule	357	357	109	107	930	76,8%	23,2%
Ostend	5 bis 13	Heinrich-von-Gagern-Gym.	352	305	43	61	761	86,3%	13,7%
Westend-S	5 bis 13	Goethe-Gymnasium	307	304	161	177	949	64,4%	35,6%
Westend-S	5 bis 13	Bettinaschule	288	363	129	179	959	67,9%	32,1%
Westend-S	5 bis 13 (pr.)	Anna-Schmidt-Schule	402	385	38	33	858	91,7%	8,3%
Niederursel	11 bis 13	Ernst-Reuter-Schule I	146	153	65	74	438	68,3%	31,7%
Nordend-W	5 bis 13	Elisabethenschule	300	387	134	116	937	73,3%	26,7%
Nordend-W	5 bis 13	Musterschule	309	362	97	126	894	75,1%	24,9%
Nordend-W	5 bis 13 (pr.)	Private Kant-Schule	80	45	9	2	136	91,9%	8,1%
Schwanheim	KGS 5 bis 13	Carl-von-Weinberg-Schule	164	111	44	47	366	75,1%	24,9%
Sachsenhausen-N	5 bis 13	Freiherr-vom-Stein-Schule	364	337	120	111	932	75,2%	24,8%
Sachsenhausen-N	5 bis 13	Carl-Schurz-Schule	338	399	81	74	892	82,6%	17,4%
Sachsenhausen-N	5 bis 13	Schillerschule	452	553	91	119	1215	82,7%	17,3%
Eschersheim	KGS 5-10	Peter-Petersen-Schule	28	31	4	12	75	78,7%	21,3%
Eschersheim	5 bis 13	Ziehenschule	468	592	87	95	1242	85,3%	14,7%
Höchst	5 bis 10	Helene-LangeSchule	180	239	48	56	523	80,1%	19,9%
Höchst	5 bis 10	Leibnizschule	335	293	56	75	759	82,7%	17,3%
Höchst	11 bis 13	Friedrich-Dessauer-Gymn.	287	386	34	51	758	88,8%	11,2%
Nieder-Eschbach	KGS 5 bis 13	Otto-Hahn-Schule	124	158	30	33	345	81,7%	18,3%
Praunheim	5 bis 13	Liebigschule	414	436	77	82	1009	84,2%	15,8%
Dornbusch	5 bis 13	Wöhlerschule	565	459	65	61	1150	89,0%	11,0%
Dornbusch	5 bis 13 (pr.)	Freie Waldorfschule Frank.	252	335	10	13	610	96,2%	3,8%
Westend-N	5 bis 13	Lessing-Gymnasium	365	343	36	42	786	90,1%	9,9%
Bergen-Enkheim	KGS 5 bis 13	Schule am Ried	187	191	13	22	413	91,5%	8,5%
		Gymnasien insg.	7472	8187	1811	2043	19513	80,2%	19,8%

*Tabelle A.1.4.9: Ausländische Schüler/innen Gymnasien nach Weltregion und Nationalitäten mit mehr als 1 % der ausländischen Gymnasialschüler/innen insgesamt*

Nation	männlich	weiblich	insg.	%
Türkei	367	457	824	21,4%
Kroatien	178	232	410	10,6%
Italien	117	129	246	6,4%
Griechenland	85	119	204	5,3%
Jugoslawien	85	102	187	4,9%
Russ. Föderat.	59	62	121	3,1%
Bos. Herzegow.	57	58	115	3,0%
Polen	49	47	96	2,5%
Ukraine	49	42	91	2,4%
Spanien	40	38	78	2,0%
Portugal	28	32	60	1,6%
Großbritannien	27	29	56	1,5%
Frankreich	24	26	50	1,3%
Österreich	29	20	49	1,3%
<b>Europa insg.</b>	<b>1302</b>	<b>1521</b>	<b>2823</b>	<b>73,2%</b>
Iran	110	110	220	5,7%
Afghanistan	45	41	86	2,2%
Indien	32	33	65	1,7%
Süd-Korea	31	30	61	1,6%
Pakistan	24	22	46	1,2%
China	20	18	38	1,0%
<b>Asien insg.</b>	<b>342</b>	<b>348</b>	<b>690</b>	<b>17,9%</b>
Marokko	71	60	131	3,4%
Eritrea	16	23	39	1,0%
<b>Afrika insg.</b>	<b>122</b>	<b>127</b>	<b>249</b>	<b>6,5%</b>
USA	24	30	54	1,4%
<b>Amerika insg.</b>	<b>36</b>	<b>42</b>	<b>78</b>	<b>2,0%</b>
<b>Ozeanien insg.</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0,1%</b>
<b>Unbekannt insg.</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>0,3%</b>
<b>Alle</b>	<b>1811</b>	<b>2043</b>	<b>3854</b>	<b>100,0%</b>

*Tabelle A.1.4.10: Verteilung deutscher und ausländischer Gymnasiasten/innen über Sekundarstufe I und II*

	Deutsche		Ausländer		insg.
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	
Jahrgangsstufe 5-10	5149	5326	1222	1380	13077
Jahrgangsstufe 11-13	2323	2861	589	663	6436
Sekundarstufe I + II	7472	8187	1811	2043	19513
Jahrgangsstufe 5-10	39,4%	40,7%	9,3%	10,6%	100%
Jahrgangsstufe 11-13	36,1%	44,5%	9,2%	10,3%	100%
Sekundarstufe I + II	38,3%	42,0%	9,3%	10,5%	100%
Jahrgangsstufe 5-10	32,9%	34,0%	31,7%	35,8%	67,0%
Jahrgangsstufe 11-13	14,8%	18,3%	15,3%	17,2%	33,0%
Sekundarstufe I + II	47,7%	52,3%	47,0%	53,0%	100%
	100%		100%		

#### A.1.4.6 Integrierte Gesamtschulen (IGS) und Kooperative Gesamtschulen (KGS)

In Frankfurt gibt es 6 Integrierte Gesamtschule. Sie liegen fast alle in Ortsteilen, in denen der Anteil ausländischer Schüler/innen höher ist als ihr Anteil unter Schüler/innen in Frankfurt insgesamt. Rund 59 % der 3649 Schüler/innen sind Deutsche sowie ca. 41 % Ausländer. Auffallend ist, dass tendenziell mehr ausländische Schüler als Schülerinnen diese Schulform besuchen. Bei den Deutschen ist es eher umgekehrt.

Tabelle A.1.4.11: Verteilung der Schüler/innen an IGS im Schuljahr 2000/2001

Ortsteil	Schule	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Gallusviertel	Paul-Hindemith-Schule	145	115	225	192	677	38,4%	61,6%
Griesheim	Georg-August-Zinn-Schule	106	115	138	143	502	44,0%	56,0%
Seckbach	Friedrich-Ebert-Schule	157	108	113	113	491	54,0%	46,0%
Preungesheim	Carlo-Mierendorff-Schule	151	139	109	121	520	55,8%	44,2%
Nordend-O	IGS-Nordend	224	197	61	74	556	75,7%	24,3%
Niederursel	Ernst-Reuter-Schule II	351	347	90	115	903	77,3%	22,7%
	IGS insg.	1134	1021	736	758	3649	59,1%	40,9%

In Frankfurt gibt es auch 6 Kooperative Gesamtschulen, die jeweils unterschiedliche Schulzweige anbieten. Diese Schulen wurden je nach angebotenen Schulformen schon in der Darstellung der betreffenden Schulformen berücksichtigt. Die hier präsentierte Aufstellung soll einen Überblick erleichtern. Zwei der Kooperativen Gesamtschulen liegen in Ortsteilen, deren Anteil ausländischer Schüler/innen höher ist als Frankfurts insgesamt. Bemerkenswerter Weise bieten beide dieser Schulen keine gymnasiale Oberstufe an. Der Anteil ausländischer Gymnasialschüler/innen liegt an diesen Schulen mit 47 % bzw. 58 % im Vergleich zu Frankfurt insgesamt relativ hoch. Zu bedenken ist jedoch die geringe absolut betroffene Schülerzahl.

Tabelle A.1.4.12: Verteilung der Schüler/innen an KGS im Schuljahr 2000/2001

Ortsteil	Schule	Schulform	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Fechenheim	Heinrich-Kraft-Schule	Förderstufen	42	26	58	40	166	41,0%	59,0%
		Hauptschulzweige	38	26	75	49	188	34,0%	66,0%
		Realschulzweige	36	31	56	45	168	39,9%	60,1%
		Gymnasialzweige 5-10	15	13	20	19	67	41,8%	58,2%
		Schüler/innen insg.	131	96	209	153	589	38,5%	61,5%
Bockenheim	Georg-Büchner-Schule	Grundschulzweig	25	41	41	51	158	41,8%	58,2%
		Hauptschulzweige	35	22	103	70	230	24,8%	75,2%
		Realschulzweige	97	98	134	159	488	40,0%	60,0%
		Gymnasialzweige 5-10	39	59	38	49	185	53,0%	47,0%
		Schüler/innen insg.	196	220	316	329	1061	39,2%	60,8%
Schwanheim	Carl-von-Weinberg-Schule	Hauptschulzweige	41	19	29	22	111	54,1%	45,9%
		Realschulzweige	149	112	54	55	370	70,5%	29,5%
		Gymnasialzweige 5 bis 13	164	111	44	47	366	75,1%	24,9%
		Schüler/innen insg.	354	242	127	124	847	70,4%	29,6%
Eschersheim	Peter-Petersen-Schule	Grundschulzweig	41	33	11	15	100	74,0%	26,0%
		Förderstufen	88	88	31	29	236	74,6%	25,4%
		Hauptschulzweige	38	33	20	17	108	65,7%	34,3%
		Realschulzweige	86	83	20	24	213	79,3%	20,7%
		Gymnasialzweige 5-10	28	31	4	12	75	78,7%	21,3%
		Schüler/innen insg.	281	268	86	97	732	75,0%	25,0%
Nieder-Eschbach	Otto-Hahn-Schule	Förderstufen	99	97	46	40	282	69,5%	30,5%
		Hauptschulzweige	33	27	22	13	95	63,2%	36,8%
		Realschulzweige	100	80	19	25	224	80,4%	19,6%
		Gymnasialzweige 5 bis 13	124	158	30	33	345	81,7%	18,3%
		Schüler/innen insg.	356	362	117	111	946	75,9%	24,1%
Bergen-Enkheim	Schule am Ried	Förderstufen	143	129	39	31	342	79,5%	20,5%
		Hauptschulzweige	64	42	16	15	137	77,4%	22,6%
		Realschulzweige	114	115	24	32	285	80,4%	19,6%
		Gymnasialzweige 5 bis 13	187	191	13	22	413	91,5%	8,5%
		Schüler/innen insg.	508	477	92	100	1177	83,7%	16,3%
		KGS insg.	1826	1665	947	914	5352	65,2%	34,8%

#### A.1.4.7 Sonderschulen

Zu den 20 Frankfurter Sonderschulen (5 davon private) zählt eine in Wehrheim gelegene. An vier von ihnen bestehen mehrere Sonderschulformen. Zudem gibt es an der IGS Ernst-Reuter-Schule II Sonderschulklassen für Praktisch Bildbare. Insgesamt gehen 2150 Schüler/innen im Schuljahr 2000/2001 in Sonderschulen (ohne die Schule für Kranke, da sie keine Stammschülerschaft hat). Somit besuchen etwa 3,7 % der Schülerpopulation allgemein bildender Schulen Frankfurts (ohne Schulen für Erwachsene und Schule für Kranke) Sonderschulen. Davon sind etwa 54 % Deutsche und 46 % Ausländer. Insgesamt besuchen mehr Schüler als Schülerinnen eine Sonderschule: ca. 66 % deutsche bzw. 62 % ausländische Schüler zu 34 % deutschen bzw. 38 % ausländischen Schülerinnen. Eine Übersicht über diese Schulen, ihrer Schülerzahl sowie das Verhältnis der deutschen zu ausländischen Schüler/innen je Schule gibt die folgende Tabelle.



*Tabelle A.1.4.13: Sonderschulen nach Ortsteil, Schulform und Verhältnis der Deutschen zu Ausländern je Sonderschule und Schulform im Schuljahr 2000/2001*

Ortsteil	Sonderschulformen	Schule (private kursiv)	Deutsche		Ausländer		insg.	% Verhältnis	
			männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
Nordend-W	Erziehungshilfe	<i>Alois-Eckert-Schule</i>	27	6	10		43	<b>76,7%</b>	23,3%
Gallusviertel		Berthold-Simonsohn-Schule	7	2	3		12	<b>75,0%</b>	25,0%
Niederursel		<i>Integrative Schule Frankfurt</i>	1				1	<b>100,0%</b>	
Nieder-Erlenbach		<i>Schule am Reinhardshof</i>	3	1	2		6	<b>66,7%</b>	33,3%
Praunheim		Schule für Erziehungshilfe	37		11	1	49	<b>75,5%</b>	24,5%
<i>Wehrheim</i>		Taunusheimschule	12		2		14	<b>85,7%</b>	14,3%
Gallusviertel	Lernhilfe	Bürgermeister-Grimm-Schule	39	20	49	36	144	41,0%	<b>59,0%</b>
Bornheim		Hallgartenschule	33	20	53	40	146	36,3%	<b>63,7%</b>
Eschersheim		Johann-Hinrich-Wichern-Schule	64	43	59	47	213	50,2%	49,8%
Unterbildbach		Karl-Oppermann-Schule	31	28	66	37	162	36,4%	<b>63,6%</b>
Höchst		Kasinoschule	46	25	78	46	195	36,4%	<b>63,6%</b>
Griesheim		<i>Michael-Schule</i>	31	31	5	11	78	<b>79,5%</b>	20,5%
Sachsenhausen-N		Wallschule	35	20	50	29	134	41,0%	<b>59,0%</b>
Niederursel	Hörgeschädigte	<i>Integrative Schule Frankfurt</i>	1				1	100,0%	
Gutleutviertel		<i>Schule am Sommerhoffpark</i>	25	16	25	28	94	43,6%	56,4%
Gutleutviertel	Sonderschulklassen mit Realschulziel Hörge.	<i>Schule am Sommerhoffpark</i>	13	16	4	3	36	80,6%	19,4%
Bahnhofsviertel	Sprachheilschulen	Weißfrauenschule	134	35	66	22	257	<b>65,8%</b>	34,2%
Dornbusch	Körperbehinderte	Heinrich-Steul-Schule	42	23	42	22	129	50,4%	49,6%
Niederursel		<i>Integrative Schule Frankfurt</i>	3	7			10	100,0%	
Dornbusch	Sehbehinderte	Hermann-Herzog-Schule	21	26	16	15	78	60,3%	39,7%
Dornbusch	Sonderschulklassen mit Realschulziel für Sehbe.	Hermann-Herzog-Schule	2	1	2	2	7	42,9%	57,1%
Ginnheim	Prakt. Bildbare	Albert-Griesinger-Schule	59	34	55	36	184	50,5%	49,5%
Niederursel		<i>Integrative Schule Frankfurt</i>	3	1			4	100,0%	
Niederursel	Sonderschulklassen an IGS für Prakt. Bildbare	Ernst-Reuter-Schule II	6	2	2	2	12	66,7%	33,3%
Nieder-Erlenbach	Kranke	<i>Schule am Reinhardshof</i>	17		2		19	<b>89,5%</b>	10,5%
Sachsenhausen-S		<i>Schule am Sachsenhäuser Berg</i>	77	40	4	1	122	<b>95,9%</b>	4,1%
—		Schule für Kranke (4605)	50	51	24	22	147	68,7%	31,3%
		Insgesamt	819	448	630	400	2297	55,2%	44,8%
		<b>Alle ohne Schule für Kranke</b>	<b>769</b>	<b>397</b>	<b>606</b>	<b>378</b>	<b>2150</b>	<b>54,2%</b>	<b>45,8%</b>

Je nach Schulform variiert der Ausländeranteil. Es zeigen sich also an Sonderschulen ebenfalls unterschiedliche Verteilungen der Deutschen und Ausländer. So werden Sonderschulen für Erziehungshilfe<sup>5</sup> überwiegend von deutschen Schüler/innen besucht, bei Sonderschulen für Lernhilfe<sup>6</sup> ist dies meist umgekehrt, als Ausnahme fällt insbesondere die Privatschule auf.

Betrachtet man die prozentuale Verteilung der Schüler/innen insgesamt über die Sonderschulformen, so wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit eine Sonderschule für Lernhilfe besucht, gefolgt von Sprachheilschulen und Schulen für Praktisch Bildbare. Während etwa vier Fünftel der ausländischen Schülerinnen und Schüler sich an diesen Schulformen befindet, sind es bei den Deutschen etwa drei Fünftel. Auffallende Unterschiede in den Beteiligungsquoten der deutschen und ausländischen Schüler/innen gibt es insbesondere an

5 Sonderschulen für Erziehungshilfe dienen der Förderung von Kindern, die wegen psychischer Erkrankungen oder eingeschränkter Fähigkeit zu sozial angemessenem Verhalten in der allgemeinen Schule nicht ausreichend unterstützt werden können.

6 Sonderschulen für Lernhilfe haben die Aufgabe, Schüler/innen mit erheblichen und lang andauernden Lernbeeinträchtigungen sonderpädagogisch zu fördern.

Sonderschulen für Lernhilfe und Sonderschulen für Kranke. Bemerkenswert ist ferner im Vergleich zu den Beteiligungsquoten der anderen Schüler/innen, dass ca. 11 % der deutschen Sonderschüler eine Sonderschule für Erziehungshilfe besuchen. Auch an Sprachheilschulen ist der Anteil deutscher Sonderschüler auffallend hoch, wobei jedoch wie zu erwarten, der prozentuale Anteil von Schülern generell höher als der von Schülerinnen ist.

*Tabelle A.1.4.14: Verteilung der Schüler/innen im Schuljahr 2000/2001 über Sonderschulformen*

<b>Sonderschulen</b>	<b>Deutsche</b>		<b>Ausländer</b>		<b>insg.</b>	<b>Deutsche</b>		<b>Ausländer</b>		<b>insg.</b>
	männl.	weibl.	männl.	weibl.		männl.	weibl.	männl.	weibl.	
Lernhilfe	279	187	360	246	1072	<b>36,3%</b>	<b>47,1%</b>	<b>59,4%</b>	<b>65,1%</b>	<b>49,9%</b>
Sprachheilschulen	134	35	66	22	257	<b>17,4%</b>	8,8%	<b>10,9%</b>	5,8%	<b>12,0%</b>
Prakt. Bildbare	62	35	55	36	188	8,1%	8,8%	9,1%	9,5%	8,7%
Kranke ohne 4605	94	40	6	1	141	<b>12,2%</b>	<b>10,1%</b>	1,0%	0,3%	6,6%
Körperbehinderte	45	30	42	22	139	5,9%	7,6%	6,9%	5,8%	6,5%
Erziehungshilfe	87	9	28	1	125	<b>11,3%</b>	2,3%	4,6%	0,3%	5,8%
Hörgeschädigte	26	16	25	28	95	3,4%	4,0%	4,1%	7,4%	4,4%
Sehbehinderte	21	26	16	15	78	2,7%	6,5%	2,6%	4,0%	3,6%
Sonderschulklassen mit Realschulziel Hörge.	13	16	4	3	36	1,7%	4,0%	0,7%	0,8%	1,7%
Sonderschulklassen an IGS für Prakt. Bildbare	6	2	2	2	12	0,8%	0,5%	0,3%	0,5%	0,6%
Sonderschulklassen mit Realschulziel für Sehbe.	2	1	2	2	7	0,3%	0,3%	0,3%	0,5%	0,3%
Insgesamt	<b>769</b>	397	<b>606</b>	378	2150	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Von den ausländischen Schüler/innen an Sonderschulen kommen ca. 69 % aus Europa, 16,5 % aus Afrika, 9 % aus Asien und 1,2 % aus Amerika (Nord und Süd). Etwa 4 % sind Staatenlose oder es wurde keine Angabe gemacht. Betrachtet man die Anzahl der Schüler/innen pro Nationalität, so ist festzustellen, dass ihre Größenordnung mehr oder weniger der jeweiligen Schülerpopulation in allgemein bildenden Schulen Frankfurt insgesamt entspricht.

Tabelle A.1.4.15: Ausländische Schüler/innen an Sonderschulen nach Nationalitäten (2000/2001)

Nationalität	insg.	männlich	weiblich	FfM insg.	Nationalität	insg.	männlich	weiblich	FfM insg.
Türkei	375	224	151	6391	USA	3	3	0	177
Italien	109	76	33	1879	Kolumbien	5	2	3	76
Kroatien	26	15	11	1284	Kanada	1	1	0	10
Jugoslawien	31	21	10	1063	Argentinien	1	1	0	8
Griechenland	13	7	6	645	Peru	1	0	1	7
Bosnien Herzegow.	17	12	5	588	Nicaragua	1	1	0	4
Portugal	21	14	7	401	<b>Amerika insg.</b>	1,2%	8	4	
Spanien	12	7	5	368	Afghanistan	30	16	14	640
Polen	17	10	7	287	Iran	7	6	1	498
Russ. Föderation	5	3	2	242	Pakistan	22	13	9	325
Großbritannien	5	4	1	194	Indien	4	3	1	215
Frankreich	2	2	0	196	Sri Lanka	8	7	1	181
Ukraine	3	3	0	178	Vietnam	4	3	1	102
Albanien	16	9	7	164	Philippinen	3	1	2	74
Mazedonien	10	7	3	126	Süd-Korea	1	1	0	90
Rumänien	12	6	6	89	Bangladesch	2	1	1	61
Österreich	1	0	1	93	Jordanien	2	2	0	50
Niederlande	2	2	0	49	Thailand	2	0	2	36
Slowenien	1	1	0	43	Georgien	2	1	1	13
Ungarn	1	0	1	33	Syrien	1	0	1	12
Litauen	1	1	0	21	Aserbaidshan	1	1	0	7
Luxemburg	1	0	1	3	<b>Asien insg.</b>	9,0%	55	34	
<b>Europa insg.</b>	69,2%	424	257		Staatenlose	36	18	18	154
Marokko	124	72	52	1545	ohne Angabe	4	2	2	38
Eritrea	9	5	4	264	<b>Unbekannt</b>	4,1%	20	20	
Äthiopien	8	6	2	78	Insgesamt	984			
Tunesien	5	5	0	68					
Ägypten	1	1	0	39					
Algerien	2	1	1	24					
Angola	3	1	2	23					
Ghana	1	1	0	20					
Kenia	3	2	1	16					
Zaire	1	1	0	16					
Somalia	5	4	1	16					
<b>Afrika insg.</b>	16,5%	99	63						

Aus der folgenden Überblickstabelle geht hervor, dass die meisten Schüler/innen direkt an Sonderschulen eingeschult werden. Wenn überhaupt, werden Schüler/innen aus späteren Jahrgangsstufen der Grundschule und Hauptschule, aber auch zum Teil aus Förderstufen und Integrierten Gesamtschulen vor allem an Sonderschulen für Erziehungshilfe und Lernhilfe überwiesen. So genannte Seiteneinsteiger gibt es nach den HSL-Daten an Sonderschulen nicht.

Tabelle A.1.4.16: Verteilung der Sonderschüler/innen im Schuljahr 2000/2001 nach der im Vorjahr besuchte Schulform

Schüler/innen am 4.Sept 2000		davon im Vorjahr besuchte Schulform											1.8.99-31.7.00
Sonderschulen		insg	Neueinschulung	Eingangsstufe	Grundschule	Förderstufe	Integr Jahrg.	Hauptschule	Sonderschule	Realschule	Gymnasien	sonstige	zugezogen
Erziehungshilfe	Ausländer	29	2	0	7	0	0	1	19	0	0	0	0
	Deutsche	96	4	1	6	0	0	6	79	0	0	0	0
Lernhilfe	Ausländer	606	22	0	69	8	1	2	493	0	0	11	0
	Deutsche	466	21	5	25	2	3	8	387	0	0	15	0
Sprachheilschulen	Ausländer	88	9	0	9	0	0	0	70	0	0	0	0
	Deutsche	169	24	0	3	0	0	0	141	0	0	1	0
Prakt. Bildbare	Ausländer	91	9	0	0	0	0	0	82	0	0	0	0
	Deutsche	97	14	0	0	0	0	0	83	0	0	0	0
Sonderschulklassen an IGS für Prakt. Bildbare	Ausländer	4	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
	Deutsche	8	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0
Sehbehinderte	Ausländer	31	2	0	0	0	0	0	29	0	0	0	0
	Deutsche	47	4	0	4	0	0	0	38	0	0	1	0
Sonderschulklasse mit Realschulziel für Sehbehinderte	Ausländer	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
	Deutsche	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Hörgeschädigte	Ausländer	53	7	0	0	0	0	0	46	0	0	0	0
	Deutsche	42	5	0	0	0	0	0	37	0	0	0	0
Sonderschulklassen mit Realschulziel Hörgeschädigte	Ausländer	7	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0
	Deutsche	29	0	0	0	0	0	0	29	0	0	0	0
Körperbehinderte	Ausländer	64	4	0	0	0	0	0	60	0	0	0	0
	Deutsche	75	10	0	0	0	0	0	65	0	0	0	0
Kranke (ohne 4605)	Ausländer	7	0	0	0	0	0	1	5	0	1	0	0
	Deutsche	134	0	0	2	0	0	8	45	47	31	1	0
Insgesamt	Ausländer	984	55	0	85	8	1	4	816	0	1	14	0
	Deutsche	1166	82	6	40	2	3	22	912	47	31	21	0

#### A.1.4.8 Schulen für Erwachsene

In Frankfurt gibt es insgesamt 5 Schulen für Erwachsene: zwei Gymnasien, je eine Abendhaupt- und Abendrealschule sowie das Hessenkolleg Frankfurt. Sie werden von insgesamt 528 ausländischen und 762 deutschen Studierende besucht. Außer an der Abendhaupt- und -realschule überwiegt die Anzahl deutscher Studierender. Somit zeigt sich hier wie im Übrigen allgemein bildenden Schulwesen eine Verschiebung der Bildungsbeteiligung ausländischer Studierender nach "unten". Insgesamt nehmen 99 Studierende an einem Kurs für "Deutsch als Zweitsprache" teil, wobei der überwiegende Anteil diese die Abendrealschule besucht.

Tabelle A.1.4.17: Verteilung der Studierenden über die Schulen für Erwachsene (2000/2001)

Schulform	Deutsche			Ausländer			Deutsche	Ausländer
	männl.	weibl.	zus.	männl.	weibl.	zus.	%	%
Abendhauptschule	9	11	20	19	12	31	2,6%	5,9%
Abendrealschule	71	49	120	136	94	230	15,7%	43,6%
Abendgymnasium I	114	132	246	97	79	176	32,3%	33,3%
Abendgymnasium II	76	75	151	39	24	63	19,8%	11,9%
Hessenkolleg Frankfurt	98	127	225	7	21	28	29,5%	5,3%
insg.	368	394	762	298	230	528	100%	100%

Das HSL erhebt bei dieser Schulform außerdem die Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik von ausländischen Studierenden. Von denjenigen mit einer Aufenthaltsdauer von weniger als vier Jahren, die nach absoluten Zahlen insgesamt die kleinste Gruppe, besucht der größte Anteil die Abendrealschule (ca. 74 %). Dies ist jedoch. Von denen, die mehr als vier Jahre in der Bundesrepublik leben, gehen ca. 56 % auf ein Abendgymnasium und etwa 31 % auf die Abendrealschule. Vergleichbares gilt für die Gruppe der in Deutschland Geborenen: rund 51 % besuchen ein Gymnasium, etwa 36 % die Abendrealschule.

Tabelle A.1.4.18: Ausländische Studierende an Schulen für Erwachsene nach Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik (2000/2001)

	in der BRD geboren		seit weniger als vier Jahren in der BRD		seit mehr als vier Jahren in der BRD		ohne Angabe	insg.
Abendhauptschule	13	6,3%	4	10,5%	14	6,2%	–	31
Abendrealschule	76	36,5%	28	73,7%	69	30,7%	57	230
Abendgymnasium I	78	37,5%	5	13,2%	93	41,3%	–	176
Abendgymnasium II	29	13,9%	1	2,6%	33	14,7%	–	63
Hessenkolleg Frankfurt	12	5,8%	–	0,0%	16	7,1%	–	28
insg.	208	100%	38	100%	225	100%	57	528

Die Zahl der ausländischen Studierenden nach Nationalitäten folgt in etwa ihrer Größenordnung in der Gesamtschülerzahl an allgemein bildenden Schulen in Frankfurt. Auffallend ist allerdings, dass, gemessen an den Schüler/innen in Frankfurts allgemein bildenden Schulen, relativ viele afghanische, iranische, eritreische und äthiopische Studierende auf Schulen für Erwachsene gehen.

Tabelle A.1.4.19: Ausländische Studierende an Schulen für Erwachsene nach Nationalitäten (2000/2001)

	Abendhaupts.	Abendreals.	Abendgym. I	Abendgym. II	Hessenkol. Ffm	ings.	FfM insg.
türkisch	5	74	56	20	3	158	6391
afghanisch	6	27	13	4	–	50	640
kroatisch	3	8	17	5	3	36	1284
iranisch	1	17	15	1	–	34	498
jugoslawisch	3	15	6	5	5	34	1063
italienisch	1	12	10	6	4	33	1879
marokkanisch	2	9	10	8	1	30	1545
eritreisch	2	10	6	1	–	19	264
griechisch	–	3	9	2	1	15	645
äthiopisch	1	7	1	2	–	11	78
bosnisch	–	5	4	2	–	11	588
spanisch	–	3	3	2	3	11	368
pakistanisch	1	5	2	–	–	8	325
portugiesisch	1	3	3	–	1	8	401
russisch	–	2	3	–	1	6	242
polnisch	–	1	3	1	–	5	287
ghanaisch	2	2	–	–	–	4	20
kolumbianisch	1	2	1	–	–	4	76
koreanisch	–	1	2	1	–	4	110
philippinisch	–	4	–	–	–	4	74
makedonisch	–	2	1	–	–	3	126
österreichisch	–	–	1	–	2	3	93
schweizerisch	–	1	–	–	2	3	11
brasilianisch	–	1	–	1	–	2	43
britisch	1	1	–	–	–	2	194
chilenisch	–	–	1	1	–	2	5
französisch	–	2	–	–	–	2	196
jordanisch	–	1	1	–	–	2	50
litauisch	–	–	–	1	1	2	21
slowenisch	–	1	1	–	–	2	43
srilankisch	–	2	–	–	–	2	181
syrisch	1	1	–	–	–	2	12
tunesisch	–	1	1	–	–	2	68
amerikanisch	–	–	1	–	–	1	177
angolanisch	–	1	–	–	–	1	24
bangalisch	–	1	–	–	–	1	61
bulgarisch	–	–	1	–	–	1	36
georgisch	–	1	–	–	–	1	13
indisch	–	–	1	–	–	1	215
japanisch	–	1	–	–	–	1	25
kenianisch	–	1	–	–	–	1	16
nigerianisch	–	–	1	–	–	1	6
rumänisch	–	–	1	–	–	1	89
somalisch	–	1	–	–	–	1	16
ukrainisch	–	–	–	–	1	1	178
vietnamesisch	–	–	1	–	–	1	102
zairisch	–	1	–	–	–	1	16
insg.	31	230	176	63	28	528	
männl.	19	136	97	39	7	298	
weibl.	12	94	79	24	21	230	

#### A.1.4.9 Exkurs: Schuleinzugsbereiche und Sozialdaten zu Stadtbezirken

Es gibt nur noch für Grundschulen definierte Schuleinzugsbereiche. Dies bedeutet, dass diese Schulen alle Schüler/innen, die in diesem Einzugsbereich leben und die Grundschule absolvieren müssen, aufnehmen müssen. Generell ist anzunehmen, dass eine Schule, die in einem Einzugsbereich mit verdichteten sozialen Problemlagen liegt, auch eine schwierigere Schülerschaft haben wird als eine Schule, deren Einzugsbereich kaum soziale Problemlagen aufweist. Weiterhin ist zu vermuten, dass Schulen lieber leistungsstarke Schüler/innen aufnehmen, während leistungsschwache, die zudem noch aus einem problembehafteten sozialen Umfeld kommen, von keiner Schule gerne aufgenommen werden<sup>7</sup>.

Die allgemeine Bevölkerungs- oder auch Sozialstatistik bezieht sich auf Stadtbezirke oder Ortsteile. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Schuleinzugsbereiche und Stadtbezirksgrenzen sich nicht unbedingt direkt entsprechen, zumal sich die Schuleinzugsbereiche auch öfter verändern als die allgemeinen statistischen Erfassungseinheiten. Da für das Frankfurter Stadtgebiet eine detaillierte Sozialstatistik zur Verfügung steht, wird im Folgenden beispielhaft versucht, Schuleinzugsbereiche, die annähernd mit Stadtbezirken übereinstimmen, genauer nach ihren sozialen Merkmalen zu beschreiben, um so näherungsweise einen Einblick in die allgemeine Schulsituation zu erhalten. Dabei wurde gezielt ein Ortsteil und seine Schulen ausgewählt, der in der Studie "Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt" von Straßburger (2001) detailliert untersucht wurde: Das Gallusviertel.

Das Gallus wird insgesamt hinsichtlich seiner ausländischen Wohnbevölkerung und seiner Integrationsfähigkeit von Straßburger ausführlich beschrieben. Stark verkürzt kann zusammenfassend festgestellt werden, dass dieses "Arbeiterviertel" seit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte einen hohen Anteil an ausländischer Bevölkerung hat, wobei die hohe Bevölkerungsdichte bei der geringsten Anzahl von Wohnungsquadratmetern je Person aller Frankfurter Stadtteile auffällt. Hervorgehoben wird, dass eine noch vorhandene enge soziale Verflechtung insbesondere durch Vereine eine gute Integrationskraft entfaltet, die jedoch durch die starke Fluktuation gefährdet ist (Straßburger, 2001, vgl.: S. 207 ff., 252 ff. und 273 ff.).

Das *Gallusviertel* bietet sich hierfür auch an, weil dort drei Grundschulen (Ackermannschule, Gründerrodenschule und Hellerhofschule) liegen, deren Einzugsbereiche sich mit Ausnahme einer kleinen Abweichung mit den Ortsteilgrenzen "Gallusviertel" decken (dazu gehörende Stadtbezirke: 165, 164, 162, 161, 152, 153 und 154). Nur nach Osten wie nach Westen ist der Ortsteil etwas ausgedehnter, was aber vernachlässigt werden kann, da sich dort fast ausschließlich Büroräume ballen, und der Stadtbezirk 152, der außerhalb der Schuleinzugsbereiche liegt, unberücksichtigt bleiben kann.

Die in Tabelle A.1.4.20 aufgeführten Merkmale zeigen deutlich, dass es selbst in einem Stadtviertel wie dem Gallus beachtenswerte Unterschiede bezüglich der sozialen Problemlagen gibt. Nur der bevölkerungsmäßig kleinste Stadtbezirk 164 reicht nach dem Indikatorensystem des Sozialberichts<sup>8</sup> mit seinem Rangplatz 32 nach sozialen Problemlagen an das obere Ende des unteren Drittels der weniger problembelasteten Frankfurter Stadtbezirke heran; die übrigen mit Rangplatz 1, 3, 4, 7 und 13 belegen unterste Plätze. Die Einzugsbereiche der oben genannten Schulen im Gallus sind deshalb als ein Gebiet zu bezeichnen, in dem soziale Problemlagen nicht nur geballt auftreten, sondern das Gebiet gilt als eines der schwierigsten in Frankfurt über-

7 Es scheint nach Mitteilung verantwortlicher Stellen der Fall zu sein, dass mit der Aufhebung von Schuleinzugsgebieten für Hauptschulen und entsprechende Zweige an Gesamtschulen und damit der Aufnahmepflicht von im Schuleinzugsgebiet wohnenden Schüler/innen, zum Teil sehr lange Schulwege auftreten, insbesondere bei Schüler/innen, die von Realschulen und Gymnasien auf einen Hauptschulzweig zurück überwiesen werden.

8 Wir beziehen uns auf den Frankfurter Sozialbericht (2002) in dem der Index „sozialer Rang“ anhand der Merkmale Ausländerquote, Sozialhilfequote, Arbeitslosendichte und Wohnfläche je Einwohner für jeden Stadtbezirk berechnet wurde. Danach bedeutet Rangplatz 1 den geringsten sozialen Rang und 111 den höchsten (vgl. Anhang A.35). Ein solcher Index ist nicht unproblematisch und ist in seiner Zusammensetzung wie in der Aussagekraft umstritten. Dennoch macht er aber deutlich, in welchen Stadtbezirken soziale Problemlagen konzentriert vorkommen.

haupt. Dies, so könnte man vermuten, dürfte die Arbeit an diesen Schulen insgesamt nicht erleichtern, anders als in Harheim. Dieser Ortsteil hat in Frankfurt insgesamt den höchsten Rangplatz 111 (vgl. Anhang A.35) und damit dürfte die dort ansässige gleichnamige Grundschule vergleichsweise die geringsten sozialen Problemlagen aufweisen.

*Tabelle A.1.4.20: Merkmale der Stadtbezirke im Schuleinzugsbereich „Gallus“ (ohne Stadtbezirk 152) und ihre Veränderung*

Stadtbezirk	Wohnbevölkerung	Ausländerquote	Veränderung der Ausländerquote von 1995-1999 in %-Pkt.	Anteil der Personen unter 15 J.	Altenquote	Sozialhilfequote 1999 (SH)	Veränderung der SH-Quote 1995-1999 in %-Punkten	Rangplatz im Vergleich zu anderen Stadtbezirken <sup>1)</sup>
153	3293	62,3	-1,4	21,0	5,2	12,4	-0,1	1
154	3712	32,3	0,4	10,8	18,2	9,5	2,5	7
161	4042	55,0	1,5	9,3	10,7	8,9	-0,5	3
162	6194	51,6	-0,3	12,8	12,0	7,2	-1,3	13
164	1510	38,1	-0,5	12,8	20,8	5,2	0,8	32
165	6198	40,1	-1,8	14,6	15,1	9,7	-0,2	4

Zum Vergleich: Harheim, Einzugsbereich der gleichnamigen Grundschule

660	3375	10,2	-1,0	13,6	15,1	1,4	-0,4	111
-----	------	------	------	------	------	-----	------	-----

Quelle: Merkmale und ihre Veränderung von 1995 bis 1999 in den Stadtbezirken von Frankfurt am Main aus Frankfurter Sozialbericht Teil V, S. 124 ff. und „Sozialer Rang der Frankfurter Stadtbezirke“, ebenda, S. 132f.

<sup>1</sup> Der Index „sozialer Rang“ wurde anhand der Merkmale Ausländerquote, Sozialhilfequote, Arbeitslosendichte und Wohnfläche je Einwohner je Stadtbezirk berechnet: 1 bedeutet den geringsten sozialen Rang und 111 den höchsten sozialen Rang.

*Tabelle A.1.4.21: Deutsche und ausländische Bevölkerung im „Gallus“, in Harheim und in Frankfurt insgesamt*

Ortsteil	Bevölkerung insg.	davon Ausländer	
	absolut	absolut	%
„Gallus“	26 349	12 399	47,1 %
Harheim	3 979	431	10,8 %
Frankfurt insg.	650 705	181 184	27,8 %

Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt 2001, S. 8/9 Tab. 2.4



Auch wenn systematische Beziehungen nicht nachgewiesen sind, ist anzunehmen, dass die hohe Sozialhilfequote darauf hinweist, dass viele Schülerinnen und Schüler Zuhause die Auswirkungen sozialer Probleme erfahren und vermutlich mit in die Schule bringen; dass kleine Wohnungen nicht zu kindgerechtem Spielen anregen oder dazu geeignet sind, Hausaufgaben in Ruhe und ungestört zu machen. Das Gallus hat trotz des Baus neuer Wohnungen mit 53,92 qm<sup>9</sup> immer noch die geringste Wohnungsgröße und durchschnittliche Wohnfläche von 28,22 qm je Einwohner aller Frankfurter Ortsteile. In der Studie „Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main“ wird weiter berichtet, dass das Gallus wenig Platz für Kinder und noch weniger Raum für Jugendliche bietet, sodass konfliktfreies Ausstoben kaum zu erwarten ist (Straßburger, 2001, S. 278).

*Tabelle A.1.4.22: Grundschulen im Gallus und die Grundschule Harheim nach deutschen und ausländischen Schüler/innen, absolut und in Prozent<sup>1)</sup> Schuljahr 2000/2001*

Schule	Schülerzahl insg.		Dtsch. Schüler/innen		Ausl. Schüler/innen	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ackermannschule	278	100 %	144	51,8 %	134	48,2 %
Gründerrodeschule	244	100 %	86	35,2 %	158	64,8 %
Hellerhof	291	100 %	117	40,2 %	174	59,8 %
Grundschulen im Gallus	813	100 %	347	42,7 %	466	57,3 %
Grundschule-Harheim	152	100 %	135	88,8 %	17	11,2 %
Grundschulen in Frankfurt <sup>2)</sup>	21 088	100 %	13 259	62,9 %	7 829	37,1 %

1) Durch Rundungen können Abweichungen von 100 % vorkommen.

2) Quelle: Tabelle A.1.4.2: Grundschulen nach Ortsteil, Schüler/innen und Verhältnis Deutscher zu Ausländern (2000/2001)

Tabelle A.1.4.22 zeigt, dass die Grundschule in Harheim einen klar unterdurchschnittlichen Anteil von nur 11,2 % ausländischer Schüler/innen hat. Der Anteil ausländischer Schüler/innen liegt an Grundschulen im Gallus insgesamt bei 57,3 % und damit deutlich über dem Frankfurter Durchschnitt von 37 % Grundschüler/innen mit ausländischem Pass. Grundschulen im Gallus haben demnach sowohl einen Einzugsbereich, in dem weit überdurchschnittlich soziale Problemlagen auftreten, als auch einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Schüler/innen mit ausländischem Pass.

<sup>9</sup> Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2001, Tab. 7.7, S. 91. In Harheim liegt dieser Wert bei 91,57 qm je Wohnung und 40,69 qm je Person.

*Tabelle A.1.4.23: Übergänge von Schüler/innen aus Grundschulen im Gallus und Harheim<sup>1)</sup> auf weiterführende Schulen im Schuljahr 2000/2001 und Verteilung der Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe in Frankfurt*

Schulen	Hauptschule		Realschule		Gymnasium		IGS und FS <sup>2)</sup>	
Ackermann	2	2,3 %	14	16,3 %	15	17,4 %	45	52,4 %
Gründerode	4	5,8 %	28	40,6 %	14	20,3 %	23	33,3 %
Hellerhof	0	0 %	17	27,4 %	19	30,6 %	26	41,9 %
Grundschule Harheim	0	0 %	0	0 %	13	46,4 %	15	53,6 %
Verteilung der Grundschüler/innen des Vorjahrs auf 5. Jahrgangsstufen in Ffm	318	6,3 %	853	16,9 %	2182	43,4 %	1644	32,7 %

1) Quelle: HKM-Erhebung zu Einzugsbereichen der Mittelstufen, Berechnungen Kodron; sowie Tabelle A.1.5.9

2) Integrierte Gesamtschule und Förderstufe sind zusammengefasst, da in beiden die Schullaufbahn weiter offen bleibt. Es ist zu bedenken, dass es sich um eine Momentaufnahme vom Erhebungstag im September handelt und spätere Querversetzungen, i.d.R. an eine andere Schulform, nicht in die Daten eingegangen sind.

Der Übergang von Schüler/innen auf weiterführende Schulen hängt nicht nur von den in der Grundschule gezeigten Leistungen und der Leistungsprognose ab, die zur Empfehlung über die Eignung für einen Bildungsgang führen soll. Sie wird bekanntlich auch stark von der Nähe und Erreichbarkeit der unterschiedlichen weiterführenden Schulen bestimmt. Im Gallus selbst liegt als einzige weiterführende Schule nur die IGS Paul-Hindemith. Gut erreichbar vom Stadtbezirk Harheim, wo es keine weiterführende Schule gibt, ist die KGS Otto-Hahn-Schule, die auch eine Förderstufe anbietet. Diese geographischen Lagen beeinflussen sicherlich die Schulwahl.

Statistisch zeigt sich, dass die Ackermannschule mit dem geringsten Ausländeranteil an Grundschüler/innen im Gallus und mit einem Einzugsbereich, der vor allem die Stadtbezirke 153 und 154 mit den niedrigen Rangplätzen 1 und 7 hinsichtlich sozialer Problemlagen umfasst (also auch in Bezug auf die deutsche Bevölkerung stark problembelastet ist), die geringste Überweisungsquote zum Gymnasium hat, während die der Grundschule Harheim am höchsten ist. Das schulische Umfeld, anhand den Sozialdaten charakterisiert, spiegelt sich demnach näherungsweise in schulspezifischen Bildungsaspekten.

Diese Beispiele sollten nicht überinterpretiert werden. Es ist aber davon auszugehen, und manche unserer Interviews weisen darauf hin, dass genauere Kenntnisse über die soziale Lage in den Schuleinzugsbereichen (insbesondere) von Grundschulen dazu beitragen könnten, personelle und sächliche Zusatzmittel sachgerechter zu verteilen und dadurch auch gezielter für präventive Förderprogramme einzusetzen. Den möglichen Nachteil, dass ein vergleichsweise schlechtes Abschneiden der Schüler/innen einer Schule mit Hinweisen auf solche statistisch nachgewiesenen sozialen Problemlagen nur entschuldigt wird, und pädagogische Misserfolge möglicherweise auf solche Lagen zurückgeführt werden (vgl. Bender-Szymanski & Hesse, 1987), halten wir für geringer als den Vorteil, Zuweisungen von Zusatzmitteln nach objektiveren allgemeinen Kriterien vorzunehmen zu können.

## A.1.5 Stadien des Schulbesuchs

### A.1.5.1 *Schulstart*

Die HSL-Daten enthalten diverse Angaben über Schulanfänger (Deutsche / Ausländer, Einschulungsstatus der Schulanfänger), über Zurückstellungen (Deutsche / Ausländer, Art der Zurückstellung), über die Zusammensetzung der Vorklassen (Deutsche / Ausländer, Nationalitäten, Geschlecht, Geburtsjahr) sowie über Eingangsstufen (Deutsche / Ausländer). Die Kinder werden sowohl in Grundschulen und Grundschulzweigen von Gesamtschulen als auch in Sonderschulen eingeschult. Diese Daten sind nicht ohne weiteres gemeinsam zu betrachten, da die genaue Anzahl der insgesamt zur Einschulung angemeldeten Kinder sowie deren Alter nicht bekannt sind. Die Neueingeschulten können nicht wie in der früheren Dokumentation nach Nationalitäten aufgeschlüsselt werden. Diese Angaben sind bei Grundschulen wie Sonderschulen nur für die Vorklassen erfasst.

Da die im Folgenden verwendeten Begriffe nicht unbedingt bekannt sein dürften, folgen ein paar Erläuterungen. *Vorklassen* sind bei Bedarf an Grund- und Sonderschulen einzurichten für Kinder, die bei Beginn ihrer Schulpflicht körperlich, geistig oder seelisch noch nicht so weit entwickelt sind, um am Unterricht erfolgreich teilnehmen zu können und daher nach § 58 Abs. 3 des Hessischen Schulgesetzes zurückgestellt wurden. Mit Zustimmung der Eltern können diese Kinder Vorklassen (§ 18) besuchen, wenn dies zur Förderung ihrer Entwicklung angebracht und nach Lage der Verhältnisse möglich ist. In *Eingangsstufen* werden Kinder, die bis zum 30. Juni das fünfte Lebensjahr vollendet haben, vorzeitig aufgenommen und über zwei Jahre an die Lern- und Arbeitsformen der Grundschule herangeführt. Bestehende Eingangsstufen können fortgeführt, aber keine neuen eingerichtet werden, weil es sich um die Weiterführung eines ehemaligen Modellversuches handelt (§18 HSG). *Pflichtkinder* (§58 HSG) sind Schüler/innen, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden. Für sie beginnt die Schulpflicht am 1. August. *Kannkinder* (§ 58 Hessisches Schulgesetz) sind Kinder, die in der Zeit vom 1. Juli bis 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden. Sie können auf Antrag der Eltern in die Schule aufgenommen werden. Die Entscheidung trifft die Schulleitung unter Berücksichtigung des schulärztlichen Gutachtens. Die Schulpflicht beginnt mit dem Tag der Einschulung.

#### A.1.5.1.1 *Neueinschulungen an Grundschulen und Grundschulzweigen*

Da aus den HSL-Daten nicht hervorgeht, wie viele Kinder tatsächlich zur Einschulung vorgestellt wurden noch wie viele Kinder theoretisch schulpflichtig geworden sind, wird mangels anderer Angaben davon ausgegangen, dass es sich um Schulanfänger/innen und zurückgestellte Schulpflichtige insgesamt handelte<sup>10</sup>.

Anhand der entsprechenden Daten für ausländische bzw. deutsche Kindern ist erkennbar, dass die größte Untergruppe der Schulanfänger/innen regulär schulpflichtige Kinder sind: 70,7 % bzw. 76,6 %. Der Prozentanteil ausländischer Kinder, die schon im Vorjahr oder früher schulpflichtig bzw. zurückgestellt und in eine Vorklasse aufgenommen wurde, liegt mit etwa 10,0 % und 10,7 % deutlich höher als der entsprechende Anteil bei den deutschen Kindern (ca. 4,7 % bzw. 5,7 %). Die jeweiligen Prozentanteile der Zurückstellungen mit Überweisung an Sonderschulen oder ohne Schulbesuch (z. B. Kindergarten oder Betreuung zu Hause) bzw. Neueinschulung in eine Eingangsstufe unterscheiden sich dagegen kaum. Der Anteil von Schulanfängern, dessen Schulbeginn sich insgesamt über die zwei Jahre der Eingangsstufen verteilt, ist gering (je etwa 4 % deutsche und ausländische Kinder). Der Prozentsatz der Kannkinder liegt bei Deutschen deutlich höher als der bei Ausländern (7,3 % zu 2,6 %). Insgesamt scheint sich hier die Unterschiedlichkeit des Verlaufs der

10 Die vorliegenden Zahlen für Neueinschulungen (Einlagebogen) und die Anzahl der Schulanfänger/innen laut Erhebungsbogen für Grundschulen unterscheiden sich um eine Angabe. Welche Angabe falsch ist, kann anhand der verfügbaren Daten nicht nachvollzogen werden, obwohl die betroffene Schule identifizierbar ist.

Schulkarrieren deutscher und ausländischer Kinder schon anzudeuten. Auch der "typische Entwicklungsvorsprung" der Mädchen ist bereits erkennbar.

*Tabelle A.1.5.1: Schulanfänger/innen und zurückgestellte Schulpflichtige an Grundschulen im Schuljahres 2000/2001*

	Deutsche		Ausländer		% Neueinschulungen und Zurückstellungen			
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	Deutsche		Ausländer	
Neueinschulungen (ohne Wiederholer)					männl.	weibl.	männl.	weibl.
Eingangsstufe	84	59	43	35	2,4%	1,7%	2,0%	1,6%
Kannkinder	89	169	25	31	2,5%	4,8%	1,2%	1,4%
Pflichtkinder	1434	1291	769	753	40,3%	36,3%	35,7%	35,0%
Vorjahr od. früher schulpflichtig	113	53	138	78	3,2%	1,5%	6,4%	3,6%
Neueinschulungen insg.	1720	1572	975	897	48,4%	44,2%	45,3%	41,7%
<b>Zurückgestellte erstmals Schulpflicht.</b>								
in Vorklassen aufgenommen	139	64	135	95	3,9%	1,8%	6,3%	4,4%
an Sonderschulen überwiesen	13	6	10	10	0,4%	0,2%	0,5%	0,5%
besuchen noch keine Schule	27	13	15	16	0,8%	0,4%	0,7%	0,7%
Zurückstellungen insgesamt	179	83	160	121	5,0%	2,3%	7,4%	5,6%
Neueinschulung + Zurückstellungen	1899	1655	1135	1018	3554		2153	

Die Zahl der Schüler/innen in den Vorklassen stimmt nicht mit den Zahlen der zurückgestellten, die in Vorklassen aufgenommen wurden, überein. Woran dies liegt, ist nicht nachzuvollziehen (eventuell haben die Eltern der Aufnahme in Vorklassen nicht zugestimmt). Es werden weniger Schüler/innen angegeben als nach der Anzahl der Zurückstellungen anzunehmen wäre. Die Differenz von drei ausländischen Schülern bei den Eingangsstufen liegt jedoch daran, dass drei Pflichtkinder einer Schule offenbar in der Eingangsstufe aufgenommen wurden. Mehr Schüler als Schülerinnen besuchen eine Vorklasse und Eingangsstufe sowohl bei Deutschen als auch Ausländern, wobei der prozentuale Anteil deutscher Schüler in Vorklassen besonders ausgeprägt ist.

In absoluten Zahlen sind mehr ausländische Kinder in Vorklassen, nicht jedoch in den Eingangsstufen. Zu fragen ist, warum die Eltern dieser Kinder nicht von der zweijährigen Eingangsstufe Gebrauch machen. Dies kann anhand der verfügbaren Daten jedoch nicht beantwortet werden. Eventuell wird ausländischen Eltern diese Möglichkeit nicht so häufig angeboten, andererseits wird diese Möglichkeit gerade nicht an Schulen<sup>11</sup> angeboten, an denen der Anteil ausländischer Kinder überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Frankfurter Sozialbericht, Bd. V, 2002, S. 103ff.).

*Tabelle A.1.5.2: Neueinschulungen in Vorklassen bzw. Eingangsstufen von Grundschulen im Schuljahr 2000/2001*

	Deutsche			Ausländer			Deutsche		Ausländer	
	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
46 Schulen mit Vorklasse	125	61	186	127	87	214	67,2%	32,8%	59,3%	40,7%
7 Schulen mit Eingangsstufe	84	59	143	46	35	81	58.7%	41.3%	56.8%	43.2%

11 Internationale Bilinguale Montessori Schule, Isaak-Emil-Lichtigfeld Schule, Holzhausenschule, Linnéschule, Kirchnerschule, Goldsteinschule, Ludwig Weber-Schule.

Der relative Anteil der pro Ortsteil eingeschulten ausländischen Kinder entspricht nicht in jedem Fall dem relativen Anteil an allen ausländischen Schüler/innen des Ortsteils insgesamt. So liegt der prozentuale Anteil z. B. in Höchst, Niederursel, Bonames und Westend-Nord höher, in den Ortsteilen Nordend-Ost, Seckbach, Frankfurter Berg, Zeilsheim und Hausen dagegen niedriger als in Frankfurt insgesamt (33,5 %). Der Ausländeranteil an Neueinschulungen an Grundschulen variiert zwischen 74,3 % und 8,6 % über die Ortsteile, folglich bei den Deutschen von 25,7 % bis 91,4 %.

Die HSL-Daten erlauben eine Darstellung der ausländischen Schüler/innen in Vorklassen nach Geburtsjahr und Nationalität. Ihre Größenordnung entspricht mit kleinen Ausnahmen in etwa der Verteilung der Grundschüler der jeweiligen Nationalität an Frankfurter Grundschulen insgesamt. Die Zahlen können dem Anhang entnommen werden (A.19).

*Tabelle A.1.5.3: Verteilung der Neueinschulungen 2000/2001 nach Ortsteil, sortiert nach Prozentanteil der deutschen und ausländischen Kinder pro Ortsteil*

Ortsteil*	Ausländer			Deutsche			Anzahl der Grundschulen
	Grundschüler 4.Sept insg	Neueinschulung abs. % Neuein. insg.		Grundschüler 4.Sept insg	Neueinschulung abs. % Neuein. insg.		
Bahnhofsviertel	117	26	74,3%	30	9	25,7%	1
Innenstadt	151	38	65,5%	61	20	34,5%	1
Bockenheim	410	100	57,5%	332	74	42,5%	3
Griesheim	334	92	55,8%	373	73	44,2%	3
Gallusviertel	466	116	55,5%	347	93	44,5%	3
Höchst	298	81	55,1%	246	66	44,9%	2
Ostend	445	95	53,1%	385	84	46,9%	3
Sossenheim	306	64	48,1%	288	69	51,9%	2
Bornheim	162	42	44,7%	246	52	55,3%	1
Fechenheim	293	67	42,7%	391	90	57,3%	3
Nied	230	65	41,4%	383	92	58,6%	3
Eckenheim	317	80	41,0%	465	115	59,0%	2
Niederrad	278	57	40,7%	317	83	59,3%	2
Niederursel	249	74	39,2%	481	115	60,8%	3
Rödelheim	203	43	39,1%	289	67	60,9%	2
Bonames	117	34	38,2%	227	55	61,8%	1
Westend-N	212	52	37,4%	345	87	62,6%	2
Unterliederbach	175	43	35,0%	319	80	65,0%	2
Sindlingen	135	29	33,3%	269	58	66,7%	2
Nordend-O	239	51	32,9%	427	104	67,1%	2
Sachsenhausen-N	311	70	32,6%	535	145	67,4%	4
Seckbach	121	35	31,5%	346	76	68,5%	2
Schwanheim	307	62	30,7%	674	140	69,3%	3
Oberrad	101	25	29,4%	195	60	70,6%	1
Heddernheim	230	51	29,3%	483	123	70,7%	2
Frankfurter Berg	114	25	27,8%	166	65	72,2%	1
Dornbusch	276	72	27,6%	760	189	72,4%	3
Zeilsheim	146	29	27,1%	307	78	72,9%	2
Eschersheim	144	30	26,8%	326	82	73,2%	3
Westend-S	219	52	26,4%	579	145	73,6%	4
Ginnheim	87	24	26,4%	248	67	73,6%	1
Sachsenhausen-S	109	29	23,4%	378	95	76,6%	2
Nieder-Eschbach	88	25	22,7%	243	85	77,3%	1
Praunheim	68	17	22,1%	243	60	77,9%	1
Bergen-Enkheim	99	25	19,2%	432	105	80,8%	2
Nordend-W	103	24	18,3%	417	107	81,7%	2
Berkersheim	10	4	18,2%	71	18	81,8%	1

Ortsteil*	Ausländer			Deutsche			Anzahl der Grundschulen
	Grundschüler 4.Sept insg	Neueinschulung abs. % Neuein. insg.		Grundschüler 4.Sept insg	Neueinschulung abs. % Neuein. insg.		
Nieder-Erlenbach	17	6 15,4%		143	33 84,6%		1
Kalbach	35	7 14,3%		170	42 85,7%		1
Hausen	90	7 10,6%		187	59 89,4%		1
Harheim	17	3 8,6%		135	32 91,4%		1
Alle	7829	1871 36,2%		13259	3292 63,8%		82

\* Grau unterlegte Ortsteile haben insgesamt mehr ausländische Schüler/innen als der durchschnittliche Anteil in Frankfurt (34%)

#### A.1.5.1.2 Neueinschulungen an Sonderschulen

Die Anzahl der Schulanfänger/innen an Sonderschulen beträgt kaum 3 % der Neueinschulungen an Sonderschulen und Grundschulen insgesamt einschließlich der Zurückstellungen. Der prozentuale Anteil der an Sonderschulen eingeschulten ausländischen Kinder, die in Vorklassen gehen, ist höher als der entsprechende Anteil deutscher Kinder (ca. 22,8 % zu 15,8 %). Die absoluten Zahlen entsprechen nicht der Anzahl der an Grundschulen zurückgestellten und an Sonderschulen überwiesenen Kinder. Wodurch diese Unterschiede zu Stande kommen, kann nicht nachvollzogen werden.

Der größte Anteil der in die erste Jahrgangsstufe eingeschulten Sonderschüler/innen (Einlagebogen) geht in Sonderschulen für Lernhilfe bzw. an Sprachheilschulen. Insgesamt überwiegen bei den Neueinschulungen an Sonderschulen die Schüler. Bemerkenswert ist der Prozentanteil deutscher Schüler (21,3 %), die an Sprachheilschulen, bei ausländischen Schüler/innen der Prozentanteil (ca. 33 %) derer, die an Sonderschulen für Lernhilfe eingeschult wurden. An Sonderschulen für Erziehungshilfe wurden insgesamt nur Schüler eingeschult.

Tabelle A.1.5.4: Neueinschulungen an Sonderschulen nach Vorklasse und 1. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2000/2001

Neueinschulung		Deutsche		Ausländer		Deutsche		Ausländer	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
alle Sonderschulen	Vorklassen	7	7	10	5	7,9%	7,9%	15,2%	7,6%
Sonderschulen Prakt. Bildbare	1. Jgsstufe	3	4	4	1	3,4%	4,5%	6,1%	1,5%
Sonderschulen Körperbehinderte	1. Jgsstufe	3	7	2	2	3,4%	7,9%	3,0%	3,0%
Sonderschulen Lernhilfe	1. Jgsstufe	14	7	12	10	15,7%	7,9%	<b>18,2%</b>	<b>15,2%</b>
Sonderschulen Hörgeschädigte	1. Jgsstufe	3	2	3	4	3,4%	2,2%	4,5%	6,1%
Sonderschulen Sehbehinderte	1. Jgsstufe	3	1	1	1	3,4%	1,1%	1,5%	1,5%
Sprachheilschulen	1. Jgsstufe	19	5	6	3	<b>21,3%</b>	5,6%	9,1%	4,5%
Sonderschulen Erziehungshilfe	1. Jgsstufe	4		2		<b>4,5%</b>	0,0%	<b>3,0%</b>	0,0%
alle Sonderschulen.	1. Jgsstufe	49	26	30	21	55,1%	29,2%	45,5%	31,8%
Neueinschulung insg.		56	33	40	26	62,9%	37,1%	60,6%	39,4%

Die Verteilung der ausländischen Kinder in Vorklassen an Sonderschulen nach Nationalität und Geburtsjahr kann dem Anhang entnommen werden (A.18, A.19).

### A.1.5.2 Wiederholungen der gleichen Jahrgangsstufe

Wiederholungen der gleichen Jahrgangsstufe geben zusätzliche Einblicke in gruppenspezifische "Bildungskarrieren". Die HSL-Daten hierzu können getrennt nach deutschem bzw. ausländischem Pass, nach Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schulform aufbereitet werden. Die Statistiken erlauben *keine* Aussagen über mögliche Gründe der Wiederholungen.

An den allgemein bildenden Schulen (ohne Sonderschulen) in Frankfurt wiederholten ca. 4 % aller Schüler/innen mit deutschem Pass (1371 von 37 514) bzw. ca. 6 % mit ausländischem Pass (1069 von 18 902) im Schuljahr 2000/2001 die gleiche Jahrgangsstufe. Generell wiederholte ein höherer Prozentsatz Schüler als Schülerinnen die gleiche Jahrgangsstufe. Dies gilt gleichermaßen für Deutsche und Ausländer.

Tabelle A.1.5.5: Verteilung der Wiederholungen nach Jahrgangsstufe, getrennt nach Deutschen und Ausländern

Jahrgangsstufe	Deutsche						Ausländische					
	Schülerinnen			Schüler			Schülerinnen			Schüler		
	insg.	Wiederholer	%	insg.	Wiederholer	%	insg.	Wiederholer	%	insg.	Wiederholer	%
1 Jhrg. u. 2. Eingangsstufe	1616	10	0,6%	1734	17	1,0%	935	26	2,8%	1004	30	3,0%
2	1578	21	1,3%	1650	30	1,8%	947	46	4,9%	981	49	5,0%
3	1591	17	1,1%	1662	18	1,1%	981	33	3,4%	952	44	4,6%
4	1587	12	0,8%	1698	15	0,9%	922	22	2,4%	1026	26	2,5%
5	1716	46	2,7%	1772	83	4,7%	882	60	<b>6,8%</b>	976	99	<b>10,1%</b>
6	1625	33	2,0%	1745	75	4,3%	797	29	3,6%	942	58	6,2%
7	1668	92	<b>5,5%</b>	1736	139	<b>8,0%</b>	917	70	<b>7,6%</b>	901	93	<b>10,3%</b>
8	1530	79	5,2%	1678	111	6,6%	862	50	5,8%	869	75	8,6%
9	1462	73	5,0%	1575	104	6,6%	804	38	4,7%	789	41	5,2%
10	1388	48	3,5%	1319	74	5,6%	609	30	4,9%	554	39	7,0%
11	1014	72	<b>7,1%</b>	830	91	<b>11,0%</b>	275	39	<b>14,2%</b>	203	40	<b>19,7%</b>
12	935	38	4,1%	799	42	5,3%	206	11	5,3%	192	9	4,7%
13	912	12	1,3%	694	19	2,7%	182	5	2,7%	194	7	3,6%
	18622	553	3,0%	18892	818	4,3%	9319	459	4,9%	9583	610	6,4%

Unabhängig von der Schulform sind erhöhte Wiederholungsquoten bei den ausländischen Schüler/innen in der 5., 7. und insbesondere der 11. Jahrgangsstufe festzustellen, also nach den entscheidenden Übergängen für eine erfolgreiche Schulkarriere. Dies gilt nicht in vergleichbarer Weise für die deutschen Schüler/innen. Abgesehen von der 9. Jahrgangsstufe liegt der entsprechende Prozentanteil an Wiederholungen bei ausländischen Schüler/innen insgesamt höher als bei den deutschen. Dies könnte eventuell darauf zurückzuführen sein, dass sie eher an berufliche Schulen wechseln, als die 9. Jahrgangsstufe zu wiederholen.

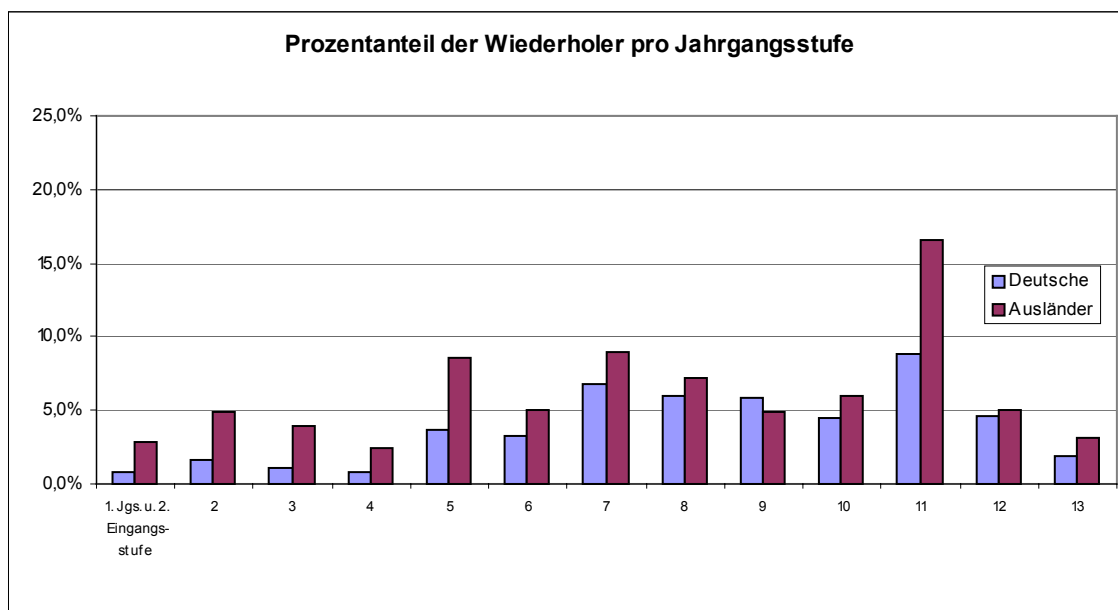


Abb. A.1.5.1: Verteilung der Wiederholerquoten von deutschen und ausländischen Schüler/innen pro Jahrgangsstufe, bezogen auf die Zahl der deutschen bzw. ausländischen Schüler/innen in der Jahrgangsstufe insgesamt

Betrachtet man die Wiederholerquoten getrennt nach Schulformen, dann ergibt sich ein etwas anderes Bild. Während in Grundschulen und Förderstufen die Wiederholerquote bei ausländischen Schüler/innen generell höher ausfällt, liegt bei bestimmten Jahrgangsstufen anderer Schulformen die Wiederholerquote der Deutschen höher. Dies gilt besonders für Hauptschulen mit einer Gesamtwiederholerquote von 7,2 % deutschen zu 6,5 % ausländischen Schüler/innen und für Integrierte Gesamtschulen mit entsprechenden Quoten von 1,2 % zu 0,7 %. Die größten Differenzen zwischen den Wiederholerquoten von Deutschen und Ausländern bestehen an Förderstufen und in Gymnasien, wobei jedoch in Realschulen insgesamt die höchsten Wiederholerquoten auftreten.

Tabelle A.1.5.6: Verteilung der Wiederholungen nach Jahrgangsstufen in der Primarstufe, getrennt nach Deutschen und Ausländern

Jahrgangsstufe Geschlecht	Deutsche Schüler/innen			Ausländer Schüler/innen		
	insg.	Wiederholer	%	insg.	Wiederholer	%
1 Eing. m.	84			46		
1 Eing. w.	59			35		
1 u. 2. Eing. m.	1734	17	1,0%	1004	30	3,0%
1 u. 2. Eing. w.	1616	10	0,6%	935	26	2,8%
2 m.	1650	30	1,8%	981	49	5,0%
2 w.	1578	21	1,3%	947	46	4,9%
3 m.	1662	18	1,1%	952	44	4,6%
3 w.	1591	17	1,1%	981	33	3,4%
4 m.	1698	15	0,9%	1026	26	2,5%
4 w.	1587	12	0,8%	922	22	2,4%
	13116	140	1,1%	7748	276	3,6%



Tabelle A.1.5.7: Verteilung der Wiederholungen nach Jahrgangsstufen in den Sekundarstufen, getrennt nach Schulform bzw. Deutschen und Ausländern

Jhrgstufe	Deutsche Schüler/innen			Ausländer Schüler/innen			Förderstufen		Hauptschulen		Integrierte Schulen		Realschulen		Gymnasien	
Geschlecht	insg.	Wiederholer	%	insg.	Wiederholer	%	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
5 m.	1772	83	4,7%	976	99	10,1%	3,7%	8,9%	<b>16,7%</b>	12,1%	<b>1,9%</b>	1,4%	7,8%	11,6%	3,9%	13,9%
5 w.	1716	46	2,7%	882	60	6,8%	1,0%	6,1%	5,3%	12,4%	0,5%	1,5%	<b>7,7%</b>	7,3%	2,3%	7,2%
6 m.	1745	75	4,3%	942	58	6,2%	1,7%	5,3%	<b>10,3%</b>	4,1%	<b>1,2%</b>	0,0%	6,2%	10,6%	4,8%	7,4%
6 w.	1625	33	2,0%	797	29	3,6%	1,4%	1,2%	6,5%	6,5%	0,0%	0,0%	3,0%	5,6%	2,2%	4,6%
7 m.	1736	139	8,0%	901	93	10,3%			<b>12,3%</b>	8,7%	0,0%	0,0%	13,2%	15,7%	6,5%	12,0%
7 w.	1668	92	5,5%	917	70	7,6%			<b>9,6%</b>	4,7%	0,0%	0,0%	8,3%	10,6%	4,7%	10,7%
8 m.	1678	111	6,6%	869	75	8,6%			5,7%	10,4%	<b>1,5%</b>	0,8%	9,7%	11,0%	6,6%	8,3%
8 w.	1530	79	5,2%	862	50	5,8%			<b>7,9%</b>	7,6%	0,6%	0,7%	<b>7,5%</b>	4,9%	4,7%	8,2%
9 m.	1575	104	6,6%	789	41	5,2%			3,0%	2,2%	0,5%	1,5%	<b>8,7%</b>	8,3%	<b>8,0%</b>	7,5%
9 w.	1462	73	5,0%	804	38	4,7%			1,6%	2,7%	<b>0,6%</b>	0,0%	9,1%	9,2%	<b>4,6%</b>	4,3%
10 m.	1319	74	5,6%	554	39	7,0%			0,0%	0,0%	<b>5,4%</b>	1,6%	4,0%	6,8%	6,6%	12,8%
10 w.	1388	48	3,5%	609	30	4,9%			0,0%	0,0%	<b>3,5%</b>	2,6%	3,4%	6,7%	3,6%	4,9%
11 m.	830	91	11,0%	203	40	19,7%									11,0%	19,7%
11 w.	1014	72	7,1%	275	39	14,2%									7,1%	14,2%
12 m.	799	42	5,3%	192	9	4,7%									<b>5,3%</b>	4,7%
12 w.	935	38	4,1%	206	11	5,3%									4,1%	5,3%
13 m.	694	19	2,7%	194	7	3,6%									2,7%	3,6%
13 w.	912	12	1,3%	182	5	2,7%									1,3%	2,7%
insg.	24398	1231	5,0%	11154	793	7,1%	2,0%	<b>5,5%</b>	<b>7,2%</b>	6,5%	<b>1,2%</b>	0,7%	7,6%	<b>9,2%</b>	5,0%	<b>8,6%</b>

*Tabelle A.1.5.8: Prozentuale Verteilung der Wiederholungen pro Ortsteil und Schulform, bezogen auf die jeweiligen Schüler/innen pro Ortsteil insgesamt*

2000/2001	Schüler/innen		Wiederholer											
	insgesamt		Grundschule		Förderstufe		Hauptschule		Integrierte		Realschule		Gymnasium	
Ortsteil	% D	% A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
Bahnhofsviertel	15,8%	84,2%	13,3%	2,6%			–	30,2%						
Innenstadt	27,5%	72,5%	0,0%	2,0%			3,5%	4,4%						
Gallusviertel	41,2%	58,8%	2,3%	2,1%					1,9%	1,0%	5,6%	6,5%		
Bockenheim	48,7%	51,3%	0,9%	1,5%			6,9%	2,9%			6,2%	4,8%	7,5%	12,4%
Sossenheim	49,0%	51,0%	0,7%	2,0%	0,0%	4,9%	9,6%	10,4%			9,4%	11,0%		
Griesheim	49,1%	50,9%	1,9%	6,3%					1,8%	0,7%				
Niederrad	49,3%	50,7%	1,6%	3,6%	1,3%	2,4%	7,9%	7,3%						
Rödelheim	52,0%	48,0%	2,8%	4,4%			7,8%	6,1%			8,1%	8,3%		
Preungesheim	55,8%	44,2%							0,0%	0,4%				
Nied	56,7%	43,3%	1,6%	4,3%	3,7%	22,2%	7,4%	5,7%						
Fechenheim	57,7%	42,3%	1,5%	3,8%	4,4%	2,0%	8,7%	3,9%			3,8%	6,8%	1,7%	4,0%
Unterliederbach	58,2%	41,8%	0,3%	6,3%			10,9%	9,2%						
Frankfurter Berg	58,8%	41,2%	3,6%	7,9%	0,0%	0,0%								
Eckenheim	59,5%	40,5%	1,1%	5,4%										
Bornheim	60,8%	39,2%	0,0%	2,5%							5,7%	10,4%		
Hausen	61,1%	38,9%	4,8%	3,3%			7,5%	15,9%						
Seckbach	62,6%	37,4%	0,0%	0,8%			4,5%	3,2%	1,1%	0,9%				
Ostend	62,9%	37,1%	0,3%	2,0%	0,0%	6,7%					6,4%	9,9%	4,4%	8,1%
Zeilsheim	63,3%	36,7%	0,7%	4,8%	4,6%	5,4%	5,3%	10,3%			8,8%	8,8%		
Sindlingen	63,7%	36,3%	0,7%	5,2%			4,2%	6,5%						
Nordend-O	63,7%	36,3%	0,9%	5,4%					0,2%	0,0%	10,8%	14,1%		
Oberrad	65,9%	34,1%	1,5%	4,0%										
Bonames	66,0%	34,0%	0,0%	1,7%										
Heddernheim	67,0%	33,0%	1,2%	1,3%							6,4%	10,3%		
Ginnheim	68,4%	31,6%	0,4%	3,4%			11,8%	3,9%						
Schwanheim	69,3%	30,7%	0,6%	5,2%	1,4%	4,5%	6,7%	11,8%			21,5%	20,2%	10,5%	19,8%
Höchst	69,8%	30,2%	1,6%	0,0%			1,9%	3,0%			4,5%	5,4%	5,3%	10,3%
Nordend-W	70,5%	29,5%	0,2%	3,9%			8,3%	10,2%			8,1%	8,7%	6,0%	7,0%
Sachsenhausen-N	71,0%	29,0%	0,2%	5,1%	9,1%	—	1,4%	3,5%			4,0%	7,2%	4,3%	7,7%
Niederursel	71,4%	28,6%	0,8%	3,6%					1,9%	1,0%			10,4%	8,6%
Westend-S	73,5%	26,5%	0,9%	1,4%	4,8%	0,0%							5,3%	8,4%
Nieder-Eschbach	75,3%	24,7%	1,2%	4,5%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%			3,9%	6,8%	11,7%	17,5%
Eschersheim	77,5%	22,5%	2,1%	4,2%	1,4%	4,6%	7,3%	7,4%			5,9%	13,6%	3,9%	6,1%
Sachsenhausen-S	77,6%	22,4%	0,3%	2,8%										
Westend-N	78,4%	21,6%	0,6%	3,3%									2,7%	2,6%
Praunheim	82,8%	17,2%	0,8%	4,4%									5,4%	9,4%
Dornbusch	82,9%	17,1%	0,7%	5,4%							7,5%	10,9%	2,2%	4,0%
Kalbach	82,9%	17,1%	1,8%	2,9%										
Bergen-Enkheim	83,0%	17,0%	1,6%	4,0%	2,6%	8,6%	14,2%	16,1%			14,8%	23,2%	7,7%	22,9%
Berkersheim	87,7%	12,3%	2,8%	0,0%										
Harheim	88,8%	11,2%	0,0%	5,9%										
Nieder-Erlenbach	89,4%	10,6%	0,0%	11,8%										
Gesamt	66,5%	33,5%	1,1%	3,6%	2,0%	5,5%	7,2%	6,5%	1,2%	0,7%	7,6%	9,2%	5,0%	8,6%
Variationsbreite der Quoten zwischen den Schulen			0,0% bis 13,3%	0,0% bis 16,7%	0,0% bis 9,1%	0,0% bis 22,2%	0,0% bis 20,5%	0,0% bis 30,2%	0,0% bis 1,9%	0,0% bis 1,0%	0,7% bis 21,5%	0,0% bis 23,2%	1,0% bis 11,7%	0,0% bis 22,9%

Betrachtet nach Ortsteilen und Schulformen zeigen sich ebenfalls zum Teil erhebliche Unterschiede in den Wiederholerquoten. Da jedoch die Ortsteile und die Schuleinzugsbereiche nicht identisch sind, ist die Interpretation der Zahlen problematisch. Wie aus der Variationsbreite der Wiederholerquoten zwischen den Schulen ersichtlich wird, gibt es zwischen den einzelnen Schulen ebenfalls erhebliche Unterschiede.

Diese differenzierte Darstellung verdeutlicht, dass es der Komplexität des Gesamtbildes kaum gerecht wird, lediglich eine globale Wiederholerquote anzugeben. Eine sachlich adäquate Interpretation wird dadurch sehr erschwert.

#### ***A.1.5.3 "Schülerbewegungen" anhand der im Vorjahr besuchten Schulform***

Vor allem die Übergänge von der 4. in die 5. und von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe – aber auch die von der 10. in die 11. Jahrgangsstufe – sind in den Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern einschneidende Ereignisse, die die "Schullaufbahn" in den meisten Fällen festschreiben trotz der viel zitierten "Durchlässigkeit" zwischen den Schultypen bzw. Bildungswegen. Die HSL-Daten können jedoch nur als Annäherung an die tatsächlichen Übergänge angesehen werden, da in dem jährlichen Erhebungsbogen des HSL nach der im Vorjahr besuchten Schulform gefragt wird, d. h. die angegebene Anzahl enthält unter Umständen auch Wiederholer. Die Daten können nach Schüler/innen mit deutschem bzw. ausländischem Pass, nach Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schulform aufbereitet werden.

Das HSL verschickt zusätzlich mit den jährlichen Erhebungsbögen für das hessische Kultusministerium Fragebögen zum Einzugsbereich der Mittelstufen (für die 5. und 7. Jahrgangsstufe) sowie zum Einzugsbereich der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Gymnasien (11. Jahrgangsstufe). Diese Unterlagen stehen dem Staatlichen Schulamt zur Verfügung. Dort gibt es nicht nur Daten für den Stichtag der jährlichen Erhebung im September, sondern auch die von den Eltern gewünschten Schulen bzw. Schulformen, die jährlich im März erhoben werden (Eltern-Wunsch). Zu diesem Zeitpunkt sind allerdings die Sitzenbleiber noch nicht bekannt, zudem können bis zu drei Wünsche angegeben werden. So weit dem Wunsch entsprochen werden kann, erfolgt eine problemlose Zuweisung. Für die Schüler/innen, die nicht zugewiesen werden konnten, wird dies in so genannten Verteilerkonferenzen, d. h. in Versammlungen der entsprechenden Schulleitungen unter Leitung eines Schulaufsichtsbeamten, nachgeholt.

Bei den Erhebungen zum Einzugsbereich im September werden jedoch keine Angaben getrennt nach Nationalität vorgenommen, sondern es wird lediglich die Anzahl der Schüler/innen pro abgebender Schule und Schulform sowie die Gesamtzahl der Wiederholer vermerkt. Obwohl diese Daten auf der Basis bundesstaatlicher Vorgaben erhoben werden, gibt es weder eine Hessische noch eine Bundesstatistik zu Schulwechslern. Diese Daten scheinen somit ausschließlich der Schulaufsicht zu dienen.

Es muss ferner beachtet werden, dass die statistische Erhebung im September zu einem Zeitpunkt erfolgt, an dem sich Schüler/innen, die von den aufnehmenden Schulen als nicht geeignet angesehen werden, vielfach noch an diesen Schulen befinden. Es ist davon auszugehen, dass ein gewisser Prozentsatz noch nach dem Erhebungstag an eine niedrigere Schulform überwiesen werden wird.

Die Neuregelung der Übergänge im novellierten Hessischen Schulgesetz, das zum 1.8.2002 in Kraft tritt, könnte dazu führen, dass sich das Bild aus der Erhebung im Schuljahr 2000/2001 zukünftig leicht verändert. Vermutlich wird der Prozentsatz der Eltern, die eine Integrierte Gesamtschule für ihre Kinder wünschen, weiter steigen. Diesem Wunsch konnte seit Jahren in zahlreichen Fällen nicht entsprochen werden, weil nach Auskunft der dafür zuständigen Stellen keine ausreichende Anzahl von Plätzen an Integrierten Gesamtschulen in Frankfurt zur Verfügung steht.

### A.1.5.3.1 Übergänge in die Sekundarstufe I (5. bzw. 7. Jahrgangsstufe)

Am eindeutigsten nachzuvollziehen ist der Übergang von Grundschulen (bzw. Grundschulzweigen an Gesamtschulen) an weiterführende Schulen. Während etwa die Hälfte der deutschen Schüler/innen (53,3 %) von der Grundschule direkt an ein Gymnasium wechselt, tut dies nur ein knappes Viertel der ausländischen Schüler/innen (23,9 %). Lediglich 12 % der ausländischen Grundschüler/innen wechselt direkt an eine Hauptschule, ein Viertel von ihnen an Realschulen und ein gutes Fünftel an Förderstufen.

*Tabelle A.1.5.9: Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe pro Schulform, die im Vorjahr die Grundschule besuchten*

In der 5. Jahrgangsstufe besuchte Schulform	5. Jahrg.stufe insg.	Deutsche			5. Jahrg.stufe insg.	Ausländer		
		davon im Vorjahr an Grund- schulen	abs.	% Σ %		davon im Vorjahr an Grund- schulen	abs.	% Σ %
<b>Förderstufen</b> an KGS	369	354	10,6%		165	160	9,5%	
Förderstufen außer an GS	251	243	7,3%	17,9%	235	212	12,6%	22,1%
Integrierte Jahrgangsstufen	410	405	12,1%	12,1%	276	270	16,0%	16,0%
<b>Hauptschulen</b> außer an GS	120	100	3,0%		237	179	10,6%	
Hauptschulzweige an KGS	15	15	0,4%	3,4%	25	24	1,4%	12,0%
<b>Realschulzweige</b> an KGS	26	23	0,7%		55	54	3,2%	
Realschulen außer GS	63	59	1,8%		42	35	2,1%	
Selbstständige Realschulen	376	347	10,4%	12,8%	371	335	19,9%	25,1%
<b>Gymnasialzweige</b> an KGS 5 bis 13	22	0	0,0%		0	0	0,0%	
Gymnasialzweige an KGS 5-10	17	17	0,5%		9	8	0,5%	
Gymnasien 5 bis 10 außer an GS	196	183	5,5%		56	46	2,7%	
Gymnasien 5 bis 13 außer GS	1623	1579	47,3%	53,3%	387	349	20,7%	23,9%
<b>Sonderschulen</b> (ohne 4605)	134	15	0,4%	0,4%	110	15	0,9%	0,9%
insg.	3622	3340	100%	100%	1968	1687	100%	100%

Betrachtet man alle Schüler der 5. Jahrgangsstufe, so besuchten ca. 92 % der deutschen und ca. 86 % der ausländischen Kinder im Vorjahr die Grundschule. Das bedeutet, dass der Rest entweder die gleiche Jahrgangsstufe wiederholt hat oder in diesem Zeitraum in die Bundesrepublik zugezogen ist. Die vorhandenen Zahlenangaben sind insgesamt aber nicht mit den Wiederholerzahlen und Zugezogenen in Einklang zu bringen, und anhand des verfügbaren Materials ist nicht zu klären, welches die Gründe für diese Unterschiede sind.

*Tabelle A.1.5.10: Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe nach der im vorangegangenen Schuljahr besuchten Schulform*

Im vorangegangenen Jahr besuchte Schulform	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	insg.
Grundschule	3340	1687	5027	92,2%	85,7%	89,9%
Förderstufen	16	32	48	0,4%	1,6%	0,9%
Integr. Jahrg.	3	1	4	0,1%	0,1%	0,1%
Hauptschule	14	35	49	0,4%	1,8%	0,9%
Sonderschule	125	96	221	3,5%	4,9%	4,0%
Realschule	27	35	62	0,7%	1,8%	1,1%
Gymnasium	96	61	157	2,7%	3,1%	2,8%
sonstige	1	21	22	0,0%	1,1%	0,4%
Insgesamt	3622	1968	5590	100%	100%	100%

Die "typischen" Beteiligungsunterschiede von Schülerinnen und Schüler an den Schulformen deuten sich bereits in dieser Jahrgangsstufe an: Unabhängig von der Nationalität besuchen prozentual mehr Schüler als Schülerinnen die Hauptschule, dagegen prozentual mehr Schülerinnen als Schüler Gymnasien. Generell ist der prozentuale Anteil ausländischer Schüler/innen in der 5. Jahrgangsstufe an Hauptschulen aber höher bzw. an Gymnasien deutlich geringer als der entsprechende Anteil deutscher Schüler/innen.

*Tabelle A.1.5.11: Verteilung aller Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe über Schulformen*

Schulform	Deutsche absolut		Ausländer absolut		Deutsche %			Ausländer %		
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	insg.	männlich	weiblich	insg.
Förderstufen	322	298	203	197	17,2%	17,0%	17,1%	19,5%	21,2%	20,3%
Integrierte Jahrgangsstufen	213	197	145	131	11,4%	11,2%	11,3%	14,0%	14,1%	14,0%
Hauptschulen	78	57	149	113	<b>4,2%</b>	3,2%	3,7%	<b>14,3%</b>	12,2%	13,3%
Realschulen	231	234	249	219	12,4%	13,3%	12,8%	24,0%	23,6%	23,8%
Gymnasien	928	930	230	222	49,7%	<b>53,0%</b>	51,3%	22,1%	<b>23,9%</b>	23,0%
Sonderschulen (ohne Schule für Kranke)	95	39	63	47	<b>5,1%</b>	2,2%	3,7%	<b>6,1%</b>	5,1%	5,6%
Alle	1867	1755	1039	929	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Der Wechsel von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe, also nach den Förderschuljahren, lässt sich wegen der Vermischung von der im Vorjahr besuchten Schulform und den Wiederholern, die statistisch nicht ohne weiteres getrennt werden können, ebenfalls nicht sauber darstellen. Lediglich bei Schüler/innen an Förderstufen ist eindeutig klar, dass sie einen Schulformwechsel vornehmen müssen. Von den deutschen Schüler/innen, die im Vorjahr Förderstufen besuchten, wechselten mehr als ein Viertel an Hauptschulen, gut zwei Fünftel an Realschulen, ca. ein Fünftel an Gymnasien und knapp ein Zehntel an Integrierte Gesamtschulen. Von den ausländischen Schüler/innen wechselten dagegen gut zwei Fünftel an Hauptschulen, ca. ein Drittel an Realschulen und jeweils ca. ein Zehntel an Gymnasien bzw. Integrierte Gesamtschulen. Die meisten Schüler/innen verbleiben jedoch an der Schulform, die sie im Vorjahr besucht haben, wie es dem gegliederten Schulwesen entspricht. Es ist zudem vor allem bei ausländischen Schüler/innen zu erkennen, dass die Durchlässigkeit der Schulformen/Bildungswege nach "unten" deutlich größer ist als nach "oben" (zwischen 0,4 % und 6,8 % bzw. 0 % und 2,5 % bei den ausländischen sowie zwischen 0 % und 2,7 % bzw. 0 % und 2 % bei den deutschen).

*Tabelle A.1.5.12: Schüler/innen der 7. Jahrgangsstufe nach der im vorangegangenen Schuljahr besuchten Schulform*

Im Vorjahr besuchte Schulform		abs.	In der 7. Jahrgangsstufe besuchte Schulform					insg.
			Integrierte	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Sonderschulen <sup>1</sup>	
<b>Deutsche</b>	Grundschule	2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100%
	Förderstufen	547	7,7%	28,7%	42,2%	21,4%	0,0%	100%
	Integr. Jahrg.	329	<b>97,3%</b>	0,6%	0,0%	2,1%	0,0%	100%
	Hauptschule	170	0,6%	<b>95,9%</b>	1,8%	0,0%	<b>1,8%</b>	100%
	Sonderschule	99	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	<b>98,0%</b>	100%
	Realschule	562	0,4%	2,7%	<b>96,6%</b>	0,4%	0,0%	100%
	Gymnasium	1796	0,1%	0,0%	2,2%	<b>97,8%</b>	0,0%	100%
	sonstige	4	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100%
	insg.	3509	366	339	816	1883	105	
			10,4%	9,7%	23,3%	53,7%	3,0%	100%
<b>Ausländer</b>	Grundschule	2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100%
	Förderstufen	312	10,9%	44,9%	33,3%	9,6%	<b>1,3%</b>	100%
	Integr. Jahrg.	246	<b>98,8%</b>	0,0%	0,4%	0,8%	0,0%	100%
	Hauptschule	304	0,7%	<b>95,1%</b>	4,3%	0,0%	0,0%	100%
	Sonderschule	122	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%	<b>97,5%</b>	100%
	Realschule	501	0,0%	6,8%	<b>93,2%</b>	0,0%	0,0%	100%
	Gymnasium	448	0,2%	0,4%	4,0%	<b>95,3%</b>	0,0%	100%
	sonstige	9	0,0%	88,9%	0,0%	0,0%	11,1%	100%
	insg.	1944	280	476	603	459	126	
			14,4%	24,5%	31,0%	23,6%	6,5%	100%

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke; markiert bzw. hervorgehoben sind die Prozentsätze, die eindeutig als "Aufstieg" bzw. "Abstieg" interpretiert werden können

Die typischen Verteilungsunterschiede über die Schulformen werden in der 7. Jahrgangsstufe an Hauptschulen noch deutlicher sichtbar, wobei sich das Verhältnis in Bezug auf Gymnasien kaum verändert.

*Tabelle A.1.5.13: Verteilung aller Schüler/innen der 7. Jahrgangsstufe über Schulformen*

Schulform	Deutsche absolut		Ausländer absolut		Deutsche %			Ausländer %		
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	insg.	männlich	weiblich	insg.
Integrierte Jahrgangsstufen	203	163	138	142	11,3%	9,6%	10,4%	14,1%	14,7%	14,4%
Hauptschulen	204	135	265	211	<b>11,3%</b>	7,9%	9,7%	<b>27,0%</b>	21,9%	24,5%
Realschulen	417	399	281	322	23,1%	23,4%	23,3%	28,6%	33,4%	31,0%
Gymnasien	912	971	217	242	50,6%	<b>57,0%</b>	53,7%	22,1%	<b>25,1%</b>	23,6%
Sonderschulen <sup>1</sup>	68	37	80	46	<b>3,8%</b>	2,2%	3,0%	<b>8,2%</b>	4,8%	6,5%
	1804	1705	981	963	100%	100%	100%	100%	100%	100%

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke

### A.1.5.3.2 Übergang in die Sekundarstufe II

Beim Wechsel von der 10. in die 11. Jahrgangsstufe besteht wiederum das Problem, dass Wechsler und Wiederholer nicht klar zu trennen sind und außerdem der Anteil der Schüler/innen, der überhaupt aus den 10. Jahrgangsstufen von Integrierten Gesamtschulen bzw. Realschulen an eine Gymnasiale Oberstufe wechselt, nicht bekannt ist. Zu diesem Zeitpunkt findet nämlich auch zum Teil ein Wechsel an Berufsschulen statt, der nicht auf Basis der HSL-Daten dargestellt werden kann.

Tabelle A.1.5.14: Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe nach der im Vorjahr besuchten Schulform

Nationalität	Schulform im Vorjahr	Gymnasien 5 bis 13 außer GS		Gymnasialzweige an KGS 5 bis 13		Gymnasien 11 bis 13 außer GS	
		weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.
<b>Deutsche</b>	Integr. Jahrg.	8	0	2	1	63	60
	Realschule	23	5	19	19	45	13
	Gymnasium	576	547	57	61	210	121
	sonstige	2	2	2	0	7	1
<b>Ausländer</b>	Integr. Jahrg.	3	3	1	0	16	9
	Realschule	17	12	10	13	34	14
	Gymnasium	142	122	18	11	29	15
	sonstige	1	1	0	0	4	3

Von denjenigen, die aus Integrierten Gesamtschulen wechseln, gehen prozentual die meisten deutschen wie ausländischen Schüler/innen an Gymnasien mit 11. bis 13. Jahrgangsstufe. Dies ist bei den Wechslern aus Realschulen nicht so ausgeprägt (s. Tabelle A.1.5.15). Zu erkennen ist ferner, dass die überwiegende Mehrheit der deutschen (85,2 %) wie ausländischen (70,5 %) Schüler/innen in den 11. Jahrgangsstufen von Gymnasien schon zuvor ein Gymnasium besuchten. Offensichtlich ist der relative Anteil an deutschen "Aufsteigern" aus Realschulen und IGS (insgesamt 14,0 %) geringer als der entsprechende Anteil ausländischer Schüler/innen (insgesamt 27,6 %), was in gewisser Weise zu erwarten wäre, da ein wesentlich höherer Anteil der Deutschen schon direkt nach der Grundschule an ein Gymnasium wechselte.

Tabelle A.1.5.15: Prozentuale Verteilung der Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe nach der im Vorjahr besuchten Schulform

Nationalität	Schulform im Vorjahr	insg.		Gymnasien 5 bis 13 außer GS	Gymnasialzweige an KGS 5 bis 13	Gymnasien 11 bis 13 außer GS	
<b>Deutsch</b>	Integr. Jahrg.	134	7,3%	6,0%	2,2%	<b>91,8%</b>	100%
	Realschule	124	6,7%	22,6%	30,6%	<b>46,8%</b>	100%
	Gymnasium	1572	<b>85,2%</b>	<b>71,4%</b>	7,5%	21,1%	100%
	sonstige	14	0,8%	28,6%	14,3%	57,1%	100%
	4.Sept. insg.	1844	100%	1163	161	520	
				63,1%	8,7%	28,2%	100%
<b>Ausländer</b>	Integr. Jahrg.	32	6,7%	18,8%	3,1%	<b>78,1%</b>	100%
	Realschule	100	20,9%	29,0%	23,0%	<b>48,0%</b>	100%
	Gymnasium	337	<b>70,5%</b>	<b>78,3%</b>	8,6%	13,1%	100%
	sonstige	9	1,9%	22,2%	0,0%	77,8%	100%
	4.Sept. insg.	478	100%	301	53	124	
				63,0%	11,1%	25,9%	100%

Die Zahl der Schülerinnen in 11. Jahrgangsstufen an Gymnasien ist generell höher als die Zahl der Schüler (s. Tabelle A.1.5.16). Betrachtet man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler getrennt über die Gymnasialtypen, so fällt auf, dass der prozentuale Anteil der deutschen und ausländischen Schülerinnen in Gymnasien mit 11. bis 13. Jahrgangsstufen deutlich höher ist als der entsprechende Anteil Schüler. Es ist also davon auszugehen, dass mehr Schülerinnen als Schüler aus Realschulen bzw. IGS "aufgestiegen" sind: 87 deutsche Schülerinnen und 37 Schüler bzw. 61 ausländische Schülerinnen und 39 Schüler aus Realschulen; die entsprechenden Zahlen für IGS sind etwas weniger ausgeprägt – 73 deutsche Schülerinnen und 61 Schüler bzw. 20 ausländische Schülerinnen und 12 Schüler (vgl. Tabelle A.1.5.14).

*Tabelle A.1.5.16: Verteilung aller Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe über Schulformen*

Schulform	Deutsche absolut		Ausländer absolut		Deutsche %			Ausländer %		
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	insg.	männlich	weiblich	insg.
Gymnasien 5 bis 13 außer GS	554	609	138	163	66,7%	60,1%	63,1%	68,0%	59,3%	63,0%
Gymnasialzweige an KGS 5 bis 13	81	80	24	29	9,8%	7,9%	8,7%	11,8%	10,5%	11,1%
Gymnasien 11 bis 13 außer GS	195	325	41	83	23,5%	<b>32,1%</b>	28,2%	20,2%	<b>30,2%</b>	25,9%
Alle	830	1014	203	275	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### *A.1.5.3.3 Schulformwechsel insgesamt und so genannte "Seiteneinsteiger"*

Einen Eindruck von der "Durchlässigkeit" zwischen den Schulformen insgesamt wird in der folgenden Tabelle ansatzweise vermittelt. Als "Aufstieg" kann näherungsweise ein Wechsel von Haupt- in Realschulen sowie von Realschulen bzw. Integrierten Gesamtschulen in Gymnasien interpretiert werden. Entsprechend kann ein Wechsel aus Gymnasien in Realschulen, von Real- in Hauptschulen eventuell auch von Hauptschulen in Sonderschulen als "Abstieg" gedeutet werden. Wie schon bei den "Übergängen" in die 7. und 11. Jahrgangsstufe deutlich wurde, verbleiben die meisten Schülerinnen und Schüler in der gleichen Schulform. Der prozentuale Anteil an "Aufsteigern" ist sehr gering: Es betrifft von kaum über 0 % bis 2,9 % der Schüler/innen einer Schulform, wobei die 2,9 % ausländische Realschüler/innen sind, die in Gymnasien wechseln. Auch der prozentuale Anteil der "Absteiger" ist nicht besonders groß, liegt aber deutlich über der Quote der "Aufsteiger": In diesem Fall variiert die Quote von knapp über 0 % bis 8,9 %, wobei letztere Angabe sich auf deutsche Realschüler/innen bezieht, die in einen Hauptschulzweig wechseln. Generell scheint die Quote der deutschen "Absteiger" höher zu liegen als der entsprechende Anteil der ausländischen. Auffallend ist, dass ca. 8,6 % der ausländischen Schüler/innen an Sonderschulen von Grundschulen überwiesen wurden, bei Deutschen sind es lediglich 3,4 %. Woran dies liegt, ist anhand der verfügbaren Daten nicht zu klären.

Trends für Zuwanderer mit deutschem bzw. ausländischem Pass, den so genannten Seiteneinsteigern, können ebenfalls pro Jahrgangsstufe bzw. Schulform anhand der HSL-Daten aufgezeigt werden – das betrifft den Zuzug in die Bundesrepublik zwischen dem 1.9.1999 und 31.7.2000 (s. letzte Spalte Tabelle A.1.5.17). Es handelt sich um eine Gruppe von insgesamt 209 Schüler/innen, von denen etwa 90 % einen ausländischen Pass haben. Über die Hälfte wird in Hauptschulen eingeschult und ca. ein Drittel in Grundschulen. Insgesamt machen sie einen verschwindend geringen Anteil der gesamten Schülerpopulation Frankfurts aus (0,4 %). Lediglich an Hauptschulen erreichen sie, bezogen auf die Anzahl aller ausländischen Schüler/innen der Schulform, einen einstelligen Prozentwert von 5 %.

Die im Staatlichen Schulamt bekannten Zahlen der Seiteneinsteiger entsprechen nicht den Zahlen des HSL (die des Staatlichen Schulamts liegen wesentlich höher). Wodurch dieser Unterschied zu Stande kommt, konnte nicht aufgeklärt werden. Alle ausländischen Kinder, die nach Frankfurt zuziehen und sekundarschulpflichtig sind, werden vom Aufnahme- und Beratungszentrum für Seiteneinsteiger (ABZ) zentral den unterschiedlichen Maßnahmen zugewiesen. Das ABZ ist aus Personalmangel nicht in der Lage zu kontrollieren, ob sich alle zugezogenen Kinder und Jugendlichen auch tatsächlich melden. Bei der erwähnten Differenz der



Seiteneinsteigerzahl kann der Anteil möglicher Seiteneinsteiger unter Berufschüler/innen, der nicht aus den Daten des HSL hervorgeht, jedoch keine Rolle spielen.

In Tabelle A.1.5.18 ist die prozentuale Verteilung der Schüler/innen pro Jahrgangstufe und der im Vorjahr besuchten Schulform dargestellt. Bei dieser Art die "Übergänge" aus anderen Schulformen zu präsentieren, wird vor allem der Unterschied zwischen Deutschen und Ausländern im Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium besonders deutlich. Ebenfalls der Tabelle zu entnehmen sind die Jahrgangstufen, auf die Seiteneinsteiger eingeschult werden. Die absoluten Zahlen können dem Anhang (A.20) entnommen werden.

Tabelle A.1.5.17: Verteilung der Schüler/innen aller Jahrgangsstufen pro Schulform nach der im vergangenen Schuljahr besuchten Schulform  
(fett = gleiche Schulform; kursiv +schattiert = "Aufstieg"; fett+schattiert = "Abstieg")

			davon im Vorjahr besuchte Schulform										
Schulform		4.Sept.2000 insgesamt	Neueinschul.	Eingangsst.	Grundschule	Förderstufen	Integ. Jahrg.	Hauptschule	Sonderschule	Realschule	Gymnasium	sonstige	davon zugezogen 1.8.99-31.7.00
Grundschulen	Ausländer	7829	1871	129	5800				0			29	70
	Deutsche	13259	3292	213	9731			2				21	8
	Ausländer	100%	23,9%	1,6%	74,1%			0,0%				0,4%	0,9%
	Deutsche	100%	24,8%	1,6%	73,4%			0,0%				0,2%	0,1%
Foerderstufen	Ausländer	798			375	412	5	0	3	2		1	2
	Deutsche	1247			601	625	0	4	8	8		1	0
	Ausländer	100%			47,0%	51,6%	0,6%	0,0%	0,4%	0,3%		0,1%	0,3%
	Deutsche	100%			48,2%	50,1%	0,0%	0,3%	0,6%	0,6%		0,1%	0,0%
Hauptschulen	Ausländer	2030			203	152	6	1374	4	133	8	150	110
	Deutsche	1334			115	166	8	902	8	119	9	7	3
	Ausländer	100%			10,0%	7,5%	0,3%	67,7%	0,2%	6,6%	0,4%	7,4%	5,4%
	Deutsche	100%			8,6%	12,4%	0,6%	67,6%	0,6%	8,9%	0,7%	0,5%	0,2%
Integrierte	Ausländer	1494			270	41	1147	5		8	11	12	3
	Deutsche	2155			405	44	1657	2		9	34	4	1
	Ausländer	100%			18,1%	2,7%	76,8%	0,3%		0,5%	0,7%	0,8%	0,2%
	Deutsche	100%			18,8%	2,0%	76,9%	0,1%		0,4%	1,6%	0,2%	0,0%
Realschulen	Ausländer	2978			424	106	6	24		2316	98	4	4
	Deutsche	4003			429	232	6	10		3137	188	1	0
	Ausländer	100%			14,2%	3,6%	0,2%	0,8%		77,8%	3,3%	0,1%	0,1%
	Deutsche	100%			10,7%	5,8%	0,1%	0,2%		78,4%	4,7%	0,0%	0,0%
Gymnasien	Ausländer	3854			403	31	36	0		112	3260	12	0
	Deutsche	15659			1780	119	151	2		162	13425	20	8
	Ausländer	100%			10,5%	0,8%	0,9%	0,0%		2,9%	84,6%	0,3%	0,0%
	Deutsche	100%			11,4%	0,8%	1,0%	0,0%		1,0%	85,7%	0,1%	0,1%
Sonderschulen	Ausländer	984	55	0	85	8	1	4	816	0	1	14	0
	Deutsche	1166	82	6	40	2	3	22	912	47	31	21	0
	Ausländer	100%	5,6%	0,0%	8,6%	0,8%	0,1%	0,4%	82,9%	0,0%	0,1%	1,4%	0%
	Deutsche	100%	7,0%	0,5%	3,4%	0,2%	0,3%	1,9%	78,2%	4,0%	2,7%	1,8%	0%
Alle	Ausländer	19967	1926	129	7560	750	1196	1412	820	2572	3380	222	189
	Deutsche	38823	3374	219	13101	1188	1825	938	926	3482	13695	75	20

*Tabelle A.1.5.18: Prozentuale Verteilung der Schüler/innen aller Schulform pro Jahrgangsstufen nach der im vergangenen Schuljahr besuchten Schulform (ohne Sonderschulen)*

			davon im Vorjahr besuchte Schulform										davon zugezogen
Jahrgangsstufe		insg.	Neueinsch.	Eingangsst.	Grundschule	Förderstufen	Integr. Jahrg.	Hauptschule	Sondersch.	Realschule	Gymnasium	sonstige	1.8.99-31.7.00
1 Eingangsstufe	Deutsche	143	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0
1 Eingangsstufe	Ausländer	81	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0
1 Jgs.+ 2 Eing.	Deutsche	3350	94,0%	5,3%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	1
1 Jgs.+ 2 Eing.	Ausländer	1939	92,3%	4,6%	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	23
2	Deutsche	3228	0,0%	1,1%	98,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0
2	Ausländer	1928	0,0%	2,1%	97,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	16
3	Deutsche	3253	0,0%	0,0%	99,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	2
3	Ausländer	1933	0,0%	0,0%	99,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	19
4	Deutsche	3285	0,0%	0,0%	99,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	5
4	Ausländer	1948	0,0%	0,0%	99,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	12
5	Deutsche	3488	0,0%	0,0%	<b>95,3%</b>	0,5%	0,1%	0,4%	0,2%	0,8%	2,8%	0,0%	2
5	Ausländer	1858	0,0%	0,0%	<b>90,0%</b>	1,7%	0,1%	1,9%	0,1%	1,9%	3,3%	1,1%	17
6	Deutsche	3370	0,0%	0,0%	0,1%	18,5%	10,3%	3,6%	0,0%	14,5%	52,8%	0,2%	3
6	Ausländer	1739	0,0%	0,0%	0,2%	23,1%	13,3%	11,7%	0,0%	23,1%	26,2%	2,5%	25
7	Deutsche	3404	0,0%	0,0%	0,0%	<b>16,1%</b>	9,7%	4,9%	0,1%	16,5%	52,8%	0,0%	2
7	Ausländer	1818	0,0%	0,0%	0,0%	<b>16,9%</b>	13,5%	16,7%	0,2%	27,6%	24,6%	0,4%	13
8	Deutsche	3208	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,2%	8,9%	0,1%	24,0%	55,7%	0,1%	1
8	Ausländer	1731	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,7%	23,7%	0,0%	31,8%	26,8%	2,0%	26
9	Deutsche	3037	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,1%	8,7%	0,0%	24,7%	54,4%	0,1%	2
9	Ausländer	1593	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17,1%	21,1%	0,0%	32,5%	26,6%	2,8%	27
10	Deutsche	2707	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,3%	2,4%	0,0%	26,3%	60,7%	0,1%	1
10	Ausländer	1163	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,0%	10,3%	0,0%	40,2%	35,9%	1,5%	11
11	Deutsche	1844	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>7,3%</b>	0,0%	0,0%	<b>6,7%</b>	85,2%	0,8%	1
11	Ausländer	478	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>6,7%</b>	0,0%	0,0%	<b>20,9%</b>	70,5%	1,9%	0
12	Deutsche	1734	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	99,8%	0,2%	0
12	Ausländer	398	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0
13	Deutsche	1606	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	99,9%	0,0%	0
13	Ausländer	376	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0
	Alle	56640	5163	342	20536	1928	3017	2324	18	6007	17043	262	209
	Deutsche	37657	3292	213	13061	1186	1822	916	14	3435	13664	54	20
	Ausländer	18983	1871	129	7475	742	1195	1408	4	2572	3379	208	189

#### A.1.5.3.4 Exkurs zur Vorbildung an Berufsschulen

Aus der Vorbildung von Berufsschüler/innen kann näherungsweise darauf geschlossen werden, aus welcher Schulform sie an Berufsschulen gewechselt sind (die Abschlüsse werden jedoch nicht unbedingt an der entsprechenden Schulform erworben). Prozentual haben die meisten deutschen Berufsschüler/innen einen Real- schulabschluss bzw. die Hochschulreife, die meisten ausländischen einen Real- bzw. Hauptschulabschluss. Während ca. 86 % der ausländischen Schüler/innen an Berufsschulen mit bzw. ohne Abschlüssen der Sekundarstufe I sind, trifft dies nur für ca. 65 % der deutschen zu.

Tabelle A.1.5.19: Vorbildung der Schüler/innen an Berufsschulen

Berufsschüler/innen		davon mit schulischer Vorbildung					sonstige	
		insgesamt	ohne Hauptschulabschluss	mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife		Hoch- schulreife
<b>Deutsche</b>								
in Berufsschulen		19070	161	3046	8948	1072	5795	48
%		100%	0,8%	16,0%	46,9%	5,6%	30,4%	0,3%
in Schulische Maßnahmen		926	362	349	127	1	4	83
%		100%	39,1%	37,7%	13,7%	0,1%	0,4%	9,0%
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>								
insgesamt		19996	523	3395	9075	1073	5799	131
%		100%	<b>2,6%</b>	<b>17,0%</b>	<b>45,4%</b>	5,4%	29,0%	0,7%
<b>Ausländer</b>								
in Berufsschulen		3587	80	1272	1660	169	403	3
%		100%	2,2%	35,5%	46,3%	4,7%	11,2%	0,1%
in Schulische Maßnahmen		1010	526	334	85	1	1	63
%		100%	52,1%	33,1%	8,4%	0,1%	0,1%	6,2%
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>								
insgesamt		4597	606	1606	1745	170	404	66
%		100%	<b>13,2%</b>	<b>34,9%</b>	<b>38,0%</b>	3,7%	8,8%	1,4%

#### A.1.5.4 Schulentlassungen aus allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 1999/2000

Nur Schulentlassungen von Hauptschulen, Integrierten Gesamtschulen sowie Gymnasien / gymnasialen Oberstufen können anhand der HSL-Daten differenziert nach Abschlüssen, Jahrgangsstufen, spezifischen Nationalitäten und Geschlecht dargestellt werden. Bei Real- und Sonderschulen ist keine Differenzierung nach Nationalitäten möglich. Zudem können die Abschlüsse von Aussiedlern und Seiteneinsteigern aus den entsprechenden Daten nicht ausgewiesen werden. Die Abschlüsse beziehen sich bei der Erhebung 2000/2001 auf das vorherige Schuljahr, also 1999/2000.

Tabelle A.1.5.20: Schulentlassungen nach Jahrgangsstufe und Schulform im Schuljahr 1999/2000

Jahrgangsstufe		Integrierte	Hauptschulj.	Realschulj.	Gymnasialj.	insg.	% Entlassene	% m. + w.
<b>Deutsche</b>								
6. und früher	männl.		1			1	0,0%	
	weibl.		0			0	0,0%	0,0%
7. (oder früher Real.)	männl.	4	4	0	0	8	0,2%	
	weibl.	4	5	1	0	10	0,3%	0,5%
8	männl.	8	25	8	4	45	1,4%	
	weibl.	5	16	2	0	23	0,7%	2,1%
9	männl.	53	149	15	8	225	6,8%	
	weibl.	53	102	13	8	176	5,3%	12,2%
10	männl.	152	42	361	50	605	18,4%	
	weibl.	142	21	338	42	543	16,5%	<b>34,8%</b>
11	männl.				64	64	1,9%	
	weibl.				73	73	2,2%	4,2%
12	männl.				26	26	0,8%	
	weibl.				29	29	0,9%	1,7%
13	männl.				654	654	19,8%	
	weibl.				815	815	24,7%	<b>44,6%</b>
Entlassene insg.	männl.	217	221	384	806	1628	49,4%	
	weibl.	204	144	354	967	1669	50,6%	
		12,8%	11,0%	22,4%	53,8%	3297		100%
<b>Ausländer</b>								
6. und früher	männl.		1			1	0,1%	
	weibl.		1			1	0,1%	0,1%
7. (oder früher Real)	männl.	1	9	3	1	14	0,8%	
	weibl.	0	4	2	0	6	0,3%	1,1%
8	männl.	5	47	4	0	56	3,2%	
	weibl.	6	19	1	0	26	1,5%	4,7%
9	männl.	52	185	21	10	268	15,2%	
	weibl.	46	128	11	2	187	10,6%	<b>25,8%</b>
10	männl.	74	75	200	15	364	20,7%	
	weibl.	79	54	259	13	405	23,0%	<b>43,6%</b>
11	männl.				40	40	2,3%	
	weibl.				36	36	2,0%	4,3%
12	männl.				10	10	0,6%	
	weibl.				21	21	1,2%	1,8%
13	männl.				150	150	8,5%	
	weibl.				177	177	10,0%	18,6%
Entlassene insg.	männl.	132	317	228	226	903	51,2%	
	weibl.	131	206	273	249	859	48,8%	
		14,9%	29,7%	28,4%	27,0%	1762		100%

Generell ist zu den Abschlüssen zu vermerken, dass die besuchte Schulform letztlich nicht entscheidend ist. Dem Schulformnamen entsprechende Bildungsabschlüsse lassen sich an unterschiedlichen Schulen erwerben, weshalb oft von Bildungswegen hin zu bestimmten Abschlüssen gesprochen wird. Hinsichtlich der Schulentlassungen ist ferner zu beachten, dass i. d. R. nur der Abschluss der 8. Klasse eine duale Ausbildung in wenigen Berufen sowie den nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses ermöglicht.

Auffallend an den Schulentlassungen ist, dass ein wesentlich höherer prozentualer Anteil der ausländischen als der deutschen Schüler/innen die Schule aus niedrigeren Jahrgangsstufen verlassen (s. Tabelle A.1.5.20): 43,6 % der ausländischen Schulentlassenen kommen aus der 10. Jahrgangsstufe, ein gutes Viertel verlässt sie bereits nach der 9. und lediglich 18,6 % nach der 13. Jahrgangsstufe. Im Vergleich dazu verlassen knapp

44,6 % der deutschen die Schule nach der 13. Jahrgangsstufe und ein gutes Drittel nach der 10. Jahrgangsstufe.

Der überwiegende Anteil aller deutschen Schulentlassenen des Schuljahres 1999/2000 kommt aus Gymnasien (ca. 54 %), etwa 23 % aus Realschulen und ca. 11 % aus Hauptschulen (s. Tabelle A.1.5.21). Dagegen sind die ausländischen Schulentlassenen eher gleichmäßig über mehrere Schulformen verteilt: ca. 30 % aus Hauptschulen, etwa 28 % aus Realschulen und ungefähr 27 % aus Gymnasien.

*Tabelle A.1.5.21: Schulentlassene nach Abschlussart und Schulform im Schuljahr 1999/2000*

Abschlussart	Integrierte		Hauptschule*		Realschule*		Gymnasium*		Abschlussart	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	insg.	%
<b>Deutsche</b>										
ohne Hauptschulabs.	30	24	53	40	16	8	5	2	178	5,4%
Hauptschulabs.	51	46	136	92	30	22	25	18	420	12,7%
erweit. Hauptabs.	21	9	21	7					58	1,8%
Realschulreife/absch.	48	56	11 <sup>1</sup>	5 <sup>1</sup>	315	265	143	144	987	29,9%
R. mit Eign. FOS	6	3							9	0,3%
R. mit Eign. beruf/gym.					23 <sup>2</sup>	59 <sup>2</sup>			82	2,5%
R. mit Versetzung 11.	61	66							127	3,9%
allg. Hochschulr.							633	803	1436	<b>43,6%</b>
<b>Entlassene insg.</b>	217	204	221	144	384	354	806	967	3297	100%
% Entlassene insg.	6,6%	6,2%	6,7%	4,4%	11,6%	10,7%	<b>24,4%</b>	<b>29,3%</b>	100%	
<b>Ausländer</b>										
ohne Hauptschulabs.	20	21	96	59	16	8	6	0	226	<b>12,8%</b>
Hauptschulabs.	47	35	170	113	30	22	14	9	440	<b>25,0%</b>
erweit. Hauptabs.	12	12	42	19					85	4,8%
Realschulreife/absch.	30	34	9 <sup>1</sup>	15 <sup>1</sup>	161	206	69	78	602	34,2%
R. mit Eign. FOS	4	9							13	0,7%
R. mit Eign. beruf/gym.					21 <sup>2</sup>	37 <sup>2</sup>			58	3,3%
R. mit Versetzung 11.	19	20							39	2,2%
allg. Hochschulr.							137	162	299	17,0%
<b>Entlassene insg.</b>	132	131	317	206	228	273	226	249	1762	100%
% Entlassene insg.	7,5%	7,4%	<b>18,0%</b>	<b>11,7%</b>	12,9%	15,5%	12,8%	14,1%	100%	

<sup>1</sup> Erweiterter Hauptschulabschluss mit Realschulabschluss; <sup>2</sup> Realschulabschluss mit Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe;

\* Mit entsprechenden Schulzweigen an KGS

Bezüglich der Abschlussart selbst ist festzustellen, dass etwa 5 % der deutschen gegenüber ca. 13 % der ausländischen Schulentlassenen des Schuljahres 1999/2000 die allgemein bildende Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Wie ersichtlich, betrifft dies nicht nur Schüler/innen aus Hauptschulen, sondern auch (obwohl in geringerem Ausmaß) solche aus Integrierten Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien. Insgesamt verlassen weniger Schülerinnen als Schüler ohne einen Abschluss die Schule. Der prozentuale Anteil der ausländischen Schüler/innen mit Hauptschulabschluss ist ca. doppelt so hoch wie der entsprechende der deutschen (25 % zu ca. 13 %). Während ca. 43 % der deutschen Schulentlassenen die allgemeine Hochschulreife erzielen, sind dies nur 17 % der ausländischen. Der Anteil ausländischer Schulentlassener mit diversen Realschulabschlüssen liegt etwas höher als der bei deutschen (ca. 40 % zu 36 %).

Diese Zahlen geben jedoch keine Auskunft über die insgesamt im Schuljahr 1999/2000 erworbenen Abschlüsse, weil die, die an Schulen für Erwachsene und an beruflichen Schulen erworben wurden, dabei nicht berücksichtigt sind (s. unten). Diese Zahlen lassen sich nicht ohne weiteres integrieren, da Angaben über die relevanten Bezugsgruppen fehlen und auch relativ viele andersartige Abschlüsse gemacht werden. Auch die Abschlüsse an Sonderschulen wurden nicht berücksichtigt (s. unten), da die Anzahl der entlassenen Schü-

ler/innen mit entsprechenden Abschlüssen relativ gering ist (63 Deutsche und 17 Ausländer), und die große Mehrheit andere Abschlüsse macht (66 vs. 83).

#### A.1.5.4.1 Schulentlassungen aus Hauptschulen

Betrachtet man nur die Schulentlassungen aus Hauptschulen, so verlassen sie ca. 26 % der deutschen bzw. knapp 30 % der ausländischen Schüler/innen ohne einen Hauptschulabschluss. Diese prozentualen Anteile sind wesentlich höher als die im vorigen Abschnitt berichteten. Daran wird deutlich, wie entscheidend Informationen über die Bezugsgruppe sind, anhand derer die Prozentanteile berechnet wurden. Im vorherigen Fall waren es alle deutschen bzw. ausländischen Schulentlassenen des Schuljahres 1999/2000 über alle Schulformen hinweg, hier aber die Zahl der deutschen bzw. ausländischen Hauptschulabgänger. Häufig werden in der Literatur auch Prozentanteile mit Bezug zur Altersgruppe berechnet, was wiederum zu anderen Prozentanteilen führt. Auch der Geburtsjahrgang selbst ist keine unproblematische Bezugsgruppe, denn die einen machen den Abschluss früher, die anderen später. Oft wird bei der Publikation solcher Statistiken die Bezugsgruppe nicht genau genug spezifiziert. Diese Aspekte sind für die Beurteilung der Bildungsbeteiligung jedoch äußerst wichtig. Prozentsätze ohne Bezugsgruppenangabe können nicht als zuverlässige Interpretationsgrundlage dienen.

Etwa 62 % der deutschen Schüler/innen an Hauptschulen verlassen diese mit einem Hauptschulabschluss, weitere 12 % mit einem erweiterten Hauptschulabschluss. Bei den ausländischen Schüler/innen sind es ca. 54 % bzw. 16 %. Relativ gesehen erhält also ein höherer Anteil ausländischer Schüler/innen einen erweiterten Hauptschulabschluss. Der Prozentanteil der ausländischen Schüler/innen mit erweitertem Abschluss, die einen Realschulabschluss erhalten, ist ebenfalls deutlich höher als der bei deutschen (ca. 54 % zu 36 %), wobei dies insbesondere auf den hohen Prozentsatz ausländischer Schülerinnen zurückzuführen ist. Zu beachten ist jedoch die geringe betroffene Fallzahl. Es kann nur darüber spekuliert werden, woran diese Unterschiede liegen mögen.

Tabelle A.1.5.22: Schulentlassene nach Abschlusszeugnis an Hauptschulen im Schuljahr 1999/2000

Jahrgangsstufe	6. und früher		7.		8.		9.		10.		insg. abs.		% insg.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
<b>Deutsche</b>														
ohne Hauptschulabschluss	1	0	4	5	25	16	20	15	3	4	53	40	14,5%	11,0%
mit Hauptschulabschluss	0	0	0	0	0	0	129	87	7	5	136	92	37,3%	25,2%
mit erweit. Hauptschulabs.	0	0	0	0	0	0	0	0	32	12	32	12	8,8%	3,3%
davon mit Realschulabs.											(11)	(5)	(25,0%) <sup>1</sup>	(11,4%) <sup>1</sup>
Entlassene insg.	1	0	4	5	25	16	149	102	42	21	221	144	60,5%	39,5%
	0,3%	0,0%	1,1%	1,4%	6,8%	4,4%	40,8%	27,9%	11,5%	5,8%	365		100%	
<b>Ausländer</b>														
ohne Hauptschulabschluss	1	1	9	4	47	19	21	26	18	9	96	59	18,4%	11,3%
mit Hauptschulabschluss	0	0	0	0	0	0	164	102	6	11	170	113	32,5%	21,6%
mit erweit. Hauptschulabs.	0	0	0	0	0	0	0	0	51	34	51	34	9,8%	6,5%
davon mit Realschulabs.											(9)	(15)	(10,6%) <sup>1</sup>	(44,1%) <sup>1</sup>
Entlassene insg.	1	1	9	4	47	19	185	128	75	54	317	206	60,6%	39,4%
	0,2%	0,2%	1,7%	0,8%	9,0%	3,6%	35,4%	24,5%	14,3%	10,3%	523		100%	

<sup>1</sup> Prozentanteil der jeweiligen erweiterten Hauptschulabschlüsse insgesamt

In den HSL-Daten wird auch ausgewiesen, wie viele Schüler/innen auf Berufsfachschulen abgehen. Bei den deutschen sind es ca. 20 % derjenigen mit Hauptschulabschluss und ca. 3 % mit erweitertem Hauptschulabschluss. Ebenfalls etwa 20 % der ausländischen Schüler/innen mit Hauptschulabschluss gehen auf die Berufsfachschule ab, aber auch 20 % mit erweitertem Hauptschulabschluss. Auch in diesem Fall ist die Zahl der betroffenen Schüler/innen sehr gering.

*Tabelle A.1.5.23: Abgänge von Hauptschulen auf Berufsfachschulen*

Jahrgangsstufe	Deutsche						Ausländer					
	9.		10.		insg.		9.		10.		insg.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
mit Hauptschulabschluss	20	25	0	0	20	25	28	27	0	1	28	28
mit erweit. Hauptschulabs.	0	0	1	1	1	1	0	0	6	11	6	11
% mit Hauptschulabs. insg. <sup>1</sup>					8,8%	11,0%					9,9%	9,9%
% mit erw. Hauptschulabs. insg. <sup>2</sup>					2,3%	2,3%					7,1%	12,9%

<sup>1</sup> Prozentanteil der jeweiligen Hauptschulabschlüsse insgesamt; <sup>2</sup> Prozentanteil der jeweiligen erweiterten Hauptschulabschlüsse insgesamt

Die HSL-Daten erlauben bei Hauptschulen eine nach Nationalitäten getrennte Darstellung derjenigen mit bzw. ohne Abschluss. Die Größenordnung der Gesamtzahl der pro Nationalität erreichten Abschlüsse entspricht in etwa der Rangordnung der Gesamtzahl von Schüler/innen mit dem entsprechenden Pass an Hauptschulen in Frankfurt.

Tabelle A.1.5.24: Verteilung der Hauptschulentlassenen nach Nationalität und Abschluss

[illegible]



Nationalität	Alle Hauptschulentlassene 1999/2000										Nationalitäten in FfM 2000/2001 an	
	mit Abschluss		ohne Abschluss		davon aus Jahrgangsstufe					insg.	Haupt- schulen	Schulen insg.
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	6. <	7.	8.	9.	10.			
Ukrainisch	0	0	2	0	0	0	1	0	1	2	7	178
Chinesisch	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	7	71
Dominikanisch	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	17
Russisch	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	242
Amerikanisch	1	1	0	1	0	0	0	0	1	3	5	177
Ghanaisch	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	20
Ohne Angabe	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3	38
Georgisch	0	1	0	1	0	0	1	0	0	2	2	13
Kongolesisch	1	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2	5
Thailändisch	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	2	36
Algerisch	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	23
Angolanisch	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2	24
Somalisch	1	1	1	0	0	0	1	0	0	3	1	16
Peruanisch	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	7
Summe	221	147	96	59	2	13	66	47	27	523		

#### A.1.5.4.2 Schulentlassungen aus Realschulen

Wie zu erwarten, sind die prozentualen Anteile der Schulentlassenen ohne bzw. mit Hauptschulabschluss an Realschulen geringer als an Hauptschulen. Anteilsmäßig betrifft dies jedoch wiederum prozentual mehr ausländische Schüler/innen. Etwa 90 % der deutschen und ca. 85 % der ausländischen Schulentlassenen an Realschulen erreichen einen Realschulabschluss. Von diesen erhalten etwa 11 % deutsche und 11,6 % ausländische Schulentlassene eine Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe. Insgesamt erzielten deutlich mehr ausländische Schülerinnen als Schüler einen Realschulabschluss und die Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe.

Tabelle A.1.5.25: Schulentlassene nach Abschlussarten an Realschulen im Schuljahr 1999/2000

Jahrgangsstufe	7. oder früher		8.		9.		10.		insg. abs.		% insg.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
<b>Deutsche</b>												
ohne Hauptschulabschluss	0	1	8	2	8	5	0	0	16	8	2,2%	1,1%
mit Hauptschulabschluss	0	0	0	0	7	8	23	14	30	22	4,1%	3,0%
mit Realschulabschluss	0	0	0	0	0	0	338	324	338	324	45,8%	43,9%
davon mit Empf. für gymn. Oberst.							(23)	(59)	(23)	(59)	(3,1%) <sup>1</sup>	(7,9%) <sup>1</sup>
alle Entlassenen	0	1	8	2	15	13	361	338	384	354	52,0%	48,0%
	0,0%	0,1%	1,1%	0,3%	2,0%	1,8%	48,9%	45,8%	738		100%	
<b>Ausländer</b>												
ohne Hauptschulabschluss	3	2	4	1	9	5	0	0	16	8	3,2%	1,6%
mit Hauptschulabschluss	0	0	0	0	12	6	18	16	30	22	6,0%	4,4%
mit Realschulabschluss	0	0	0	0	0	0	182	243	182	243	36,3%	48,5%
davon mit Empf. für gymn. Oberst.							(21)	(37)	(21)	(37)	(4,2%) <sup>1</sup>	(7,4%) <sup>1</sup>
alle Entlassenen	3	2	4	1	21	11	200	259	228	273	45,5%	54,5%
	0,6%	0,4%	0,8%	0,2%	4,2%	2,2%	39,9%	51,7%	501		100%	

<sup>1</sup> Prozentanteil der jeweiligen Realschulentlassenen insgesamt

### A.1.5.4.3 Schulentlassungen aus Integrierten Gesamtschulen

Der prozentuale Anteil der Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss liegt an IGS wieder etwas höher, bleibt aber mit 12,8 % bei Deutschen und 15,6 % bei Ausländern unter dem Niveau an Hauptschulen. Etwa 30 % der deutschen und ca. 40 % der ausländischen Schüler/innen verlassen die Integrierte Gesamtschule mit einem regulären bzw. erweiterten Hauptschulabschluss. Einen der Realschulreife entsprechenden Abschluss erzielen insgesamt etwa 68 % deutsche und 44 % ausländische Schüler/innen der IGS. Diese Quote ist geringer als an Realschulen. Während 30,2 % der Deutschen eine Versetzung in die 11. gymnasiale Oberstufe bekommen, sind dies nur 14,8 % der ausländischen Schüler/innen. Im Vergleich mit dem prozentualen Anteil an Empfehlungen für die gymnasiale Oberstufe bei Realschulen liegen diese Quoten etwas höher, insbesondere bei den deutschen Schüler/innen.

Tabelle A.1.5.26: Schulentlassene nach Abschlussart an Integrierten Gesamtschulen im Schuljahr 1999/2000

Jahrgangsstufe	7.		8.		9.		10.		insg. abs.		% insg.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
<b>Deutsche</b>												
ohne Hauptschulabschluss	4	4	8	5	13	12	5	3	30	24	7,1%	5,7%
mit Hauptschulabschluss	0	0	0	0	40	41	11	5	51	46	12,1%	10,9%
mit erweit. Hauptschulabs.	0	0	0	0	0	0	21	9	21	9	5,0%	2,1%
mit Realschulabschluss							48	56	48	56	11,4%	13,3%
Realschulabschluss mit Eign. FOS							6	3	6	3	1,4%	0,7%
Realschulabs. mit Eign. berufl.Gym./gym. Oberst.												
mit Versetzung 11 gym. Oberst.	0	0	0	0	0	0	61	66	61	66	14,5%	15,7%
alle Entlassenen	4	4	8	5	53	53	152	142	217	204	51,5%	48,5%
	1,0%	1,0%	1,9%	1,2%	12,6%	12,6%	36,1%	33,7%	421		100%	
<b>Ausländer</b>												
ohne Hauptschulabschluss	1	0	5	6	13	15	1	0	20	21	7,6%	8,0%
mit Hauptschulabschluss	0	0	0	0	39	31	8	4	47	35	17,9%	13,3%
mit erweit. Hauptschulabs.	0	0	0	0	0	0	12	12	12	12	4,6%	4,6%
mit Realschulabschluss							30	34	30	34	11,4%	12,9%
Realschulabschluss mit Eign. FOS							4	9	4	9	1,5%	3,4%
Realschul. mit Eign. berufl.Gym./gym. Oberst.												
mit Versetzung 11 gym. Oberst.	0	0	0	0	0	0	19	20	19	20	7,2%	7,6%
alle Entlassenen	1	0	5	6	52	46	74	79	132	131	50,2%	49,8%
	0,4%	0,0%	1,9%	2,3%	19,8%	17,5%	28,1%	30,0%	263		100%	

In den jährlichen Erhebungen wird bei Integrierten Gesamtschulen auch die Anzahl der Schulentlassenen erfasst, die auf eine Berufsfachschule übergehen. Bei den Übergangsquoten an Berufsfachschulen fällt der relativ hohe Prozentsatz besonders bei ausländischen Schülern mit Realschulabschlüssen auf, wobei wiederum die geringe Fallzahl beachtet werden sollte.

Tabelle A.1.5.27: Übergang von allen Schulentlassenen der IGS auf eine Berufsfachschule

Jahrgangsstufe	9.		10.		insg.		%		Abschluss insg.
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	
<b>Deutsch</b>									
mit Hauptschulabschluss	11	11	0	1	11	12	8,7%	9,4%	127 <sup>1</sup>
Schulentl. mit Realschul- oder gleichwert. Abschl.	0	0	7	13	7	13	6,7%	12,5%	104 <sup>2</sup>
<b>Ausländer</b>									
mit Hauptschulabschluss	9	9	5	2	14	11	13,2%	10,4%	106 <sup>1</sup>
Schulentl. mit Realschul- oder gleichwert. Abschl.	0	0	13	7	13	7	20,3%	10,9%	64 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Alle jeweiligen Schulentlassenen mit regulärem bzw. erweitertem Hauptschulabschluss; <sup>2</sup> Alle jeweiligen Schulentlassenen mit Realschulabschluss

Die Schulentlassungen an Integrierten Gesamtschulen werden wiederum vom HSL differenziert nach Nationalitäten erfasst. Die Gesamtzahl der Schulentlassungen entspricht in etwa der Größenordnung der Anzahl der jeweiligen Nationalitäten an Integrierten Gesamtschulen in Frankfurt insgesamt.

Tabelle A.1.5.28: Verteilung der Abschlüsse an IGS nach Nationalitäten

	Entlassene aus Jahrgangsstufe					Abschlussart 1999/2000					2000/2001	
Nationalität	7.	8.	9.	10.	insg.	Hauptschulabschluss			Realschul- abschluss <sup>1</sup>	Versetzt in 11 Jhgs. Gymn	in FfM. an allen IGS	Schulen
Türkisch	1	5	29	44	79	18	24	10	20	7	488	6391
Marokkanisch			13	16	29	2	12		7	8	194	1545
Italienisch			18	17	35	5	13	4	11	2	166	1879
Jugoslawisch		2	5	15	22	2	7	1	9	3	80	1063
Bosnisch			2	6	8		2	4	2		69	588
Kroatisch			5	8	13	1	5	1	4	2	69	1284
Afghanisch			7	4	11	2	4	1	2	2	52	640
Griechisch		2	5	5	12	4	4		3	1	28	645
Portugiesisch			1		1	1					28	401
Eritreisch			2	3	5		3		2		27	264
Iranisch				3	3				1	2	22	498
Pakistanisch			1	2	3		1	1	1		22	325
Spanisch				5	5				2	3	22	368
Albanisch			1		1		1				21	164
Polnisch				5	5			1	3	1	17	287
Srilankisch		1			1	1					12	90
Amerikanisch			2	1	3	2				1	10	177
Französisch			1	1	2		1			1	9	196
Tunesisch				1	1				1		9	68
Britisch				2	2				2		7	194
Vietname- sisch				1	1					1	7	102
Philippinisch				1	1					1	6	74
Russisch				1	1				1		6	242
Ukrainisch				2	2				2		6	178
Äthiopisch			1	1	2		1		1		4	78
Senegale- sisch			1		1	1					3	9
Slowenisch				1	1					1	3	43
Thailändisch			1		1		1				3	36
Ghanaisch				3	3				2	1	2	20
Niederlän- disch				1	1			1			2	49

Nationalität	Entlassene aus Jahrgangsstufe					Abschlussart 1999/2000				2000/2001	
	7.	8.	9.	10.	insg.	Hauptschulabschluss			Realschulabschluss <sup>1</sup>	Versetzt in 11 Jhgs. Gymn	in FfM. an allen IGS Schulen
Staatenlos		1			1	1					2 154
Ägyptisch			1		1		1				1 39
Somalisch			2		2	1	1				1 16
Argentinisch				1	1				1		8
Chinesisch				1	1					1	71
Peruanisch				1	1					1	7
Simbabwisch				1	1		1				2
<b>insg.</b>	1	11	98	153	263	41	82	24	77	39	

1) Einschl. Realschulabschluss mit Eignung Fachoberschule, berufliches Gymnasium und der gymnasialen Oberstufe.

#### A.1.5.4.4 Schulentlassungen aus Gymnasien und Gymnasialzweigen an KGS

An Gymnasien und Gymnasialzweigen an KGS gibt es ebenfalls einen wenn auch geringen Anteil Schüler/innen, die diese Schulform ohne einen Hauptschulabschluss verlassen (0,4 % der deutschen bzw. 1,3 % der ausländischen Schüler/innen). Hauptschulabschlüsse erhalten jeweils ca. 2,4 % deutsche bzw. 4,8 % ausländische Schüler/innen.

Insbesondere nach der 11. Jahrgangsstufe verlassen prozentual wesentlich mehr ausländische als deutsche Schüler/innen das Gymnasium. Folglich verlässt auch ein recht hoher Prozentsatz von ihnen das Gymnasium mit einem Realschulabschluss: 30,9 % ausländischer gegenüber 16,2 % deutscher Schüler/innen. Dementsprechend ist auch der Anteil ausländischer Schüler/innen mit allgemeiner Hochschulreife deutlich geringer: 62,9 % Ausländer zu 81 % Deutschen. Insgesamt erzielen mehr deutsche und ausländische Schülerinnen als Schüler die allgemeine Hochschulreife.

Tabelle A.1.5.29: Schulentlassene nach Abschlussart an Gymnasien im Schuljahr 1999/2000

Jahrgangsstufe	7.		8.		9.		10.		11.		12.		13.		insg.		% insg.	
	männl	weibl.	männl	weibl.	männl	weibl.	männl	weibl.	männl	weibl.	männl	weibl.	männl	weibl.	männl	weibl.	männl	weibl.
<b>Deutsche</b>																		
ohne Hauptschulab.	0	0	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	0,3%	0,1%
mit Hauptschulabs.	0	0	0	0	7	6	18	12	0	0	0	0	0	0	25	18	1,4%	1,0%
mit Realschulreife	0	0	0	0	0	0	32	30	64	73	26	29	21	12	143	144	8,1%	8,1%
allg. Hochschulreife	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	633	803	633	803	35,7%	45,3%
Entlassene insg.	0	0	4	0	8	8	50	42	64	73	26	29	654	815	806	967	45,5%	54,5%
% Entlassene insg.	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,5%	0,5%	2,8%	2,4%	3,6%	4,1%	1,5%	1,6%	36,9%	46,0%	1773		100%	
<b>Ausländer</b>																		
ohne Hauptschulab.	1	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	1,3%	0,0%
mit Hauptschulabs.	0	0	0	0	5	2	9	7	0	0	0	0	0	0	14	9	2,9%	1,9%
mit Realschulreife	0	0	0	0	0	0	6	6	40	36	10	21	13	15	69	78	14,5%	16,4%
allg. Hochschulreife	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	137	162	137	162	28,8%	34,1%
Entlassene insg.	1	0	0	0	10	2	15	13	40	36	10	21	150	177	226	249	47,6%	52,4%
% Entlassene insg.	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,4%	3,2%	2,7%	8,4%	7,6%	2,1%	4,4%	31,6%	37,3%	475		100%	

Die Erhebungen des HSL geben auch einen Überblick über die Schülerinnen und Schüler, die insgesamt an den Abiturprüfungen teilgenommen haben, getrennt nach Geburtsjahrgängen. Die Zahl der Wiederholungen und der Ausgang der Prüfung wird ebenfalls dokumentiert und nach Nationalitäten aufgeschlüsselt. Danach bestehen etwa 97 % deutsche und ca. 91 % ausländische Abiturienten die Prüfung. Die Schüler sind dabei insgesamt etwas älter als die Schülerinnen.

*Tabelle A.1.5.30: Abiturprüfungen an Gymnasien und Gymnasialzweigen  
Kooperativer Gesamtschulen*

Geburtsjahr	mit bestandener Prüfung				die Prüfung nicht bestanden				Prüfung bestanden		Teilnahme insg.
	männl.	weibl.	davon wiederholt		männl.	weibl.	davon wiederholt		ja insg.	nein insg.	
1982 oder später	5	7	0	0	0	0	0	0	12	0	12
1981	278	405	0	0	8	8	0	0	683	16	699
1980	355	474	7	5	18	18	1	1	829	36	865
1979	109	69	2	2	13	11	1	1	178	24	202
1978	20	9	2	0	3	3	1	0	29	6	35
1977 oder früher	3	1	1	0	0	0	0	0	4	0	4
insgesamt	770	965	12	7	42	40	3	2	1735	82	1817
Deutsche	633	803	9	6	26	25	1	1	1436	51	1487
Ausländer	137	162	3	1	16	15	2	1	299	31	330
% insg.	42,4%	53,1%	0,7%	0,4%	2,3%	2,2%	0,2%	0,1%	95,5%	4,5%	100%
% Deutsche	42,6%	54,0%	0,6%	0,4%	1,7%	1,7%	0,1%	0,1%	96,6%	3,4%	100%
% Ausländer	41,5%	49,1%	0,9%	0,3%	4,8%	4,5%	0,6%	0,3%	90,6%	9,4%	100%

Die Gesamtzahl bestandener Prüfungen je Nationalität entspricht auch in diesem Fall größtenteils der Rangreihe der Anzahl Schüler/innen der jeweiligen Nationalität an Gymnasien in Frankfurt (s. Tabelle A.1.5.31). Eher "positiv" aus der Reihe fallen allerdings Spanien und Korea (Nord und Süd).

Abschließend gibt folgende Tabelle noch einen prozentual vergleichenden Einblick in Haupt- und Real- schulabschlüsse, die an IGS, KGS und Schulen, die keine Gesamtschulen sind (andere – Hauptschulen, Real- schulen und Gymnasien), erworben werden. Als Bezugsgröße gilt die Anzahl aller erworbenen Abschlüsse an einer der drei Kategorien von Schultypen insgesamt, getrennt für Deutsche und Ausländer. Es zeigt sich, dass der prozentualen Anteile der verschiedenen Abschlüsse je Schultypenkategorie unterschiedlich ist. Auffällig ist insbesondere, dass ein deutlich höherer Prozentsatz ausländischer Schüler/innen an IGS und den anderen Schulen diese ohne Hauptschulabschluss verlassen. Dagegen erwirbt ein vergleichsweise höherer Anteil der ausländischen Schüler/innen an IGS und KGS als an anderen Schulformen einen Hauptschulabschluss. Der Anteil an Realschulabschlüssen ausländischer Schüler/innen an IGS liegt deutlich unter dem der anderen zwei Schulkategorien. Bei den Deutschen sehen die entsprechenden Verteilungen der Abschlüsse nochmals anders aus (s. Tab. A.1.5.32). Wodurch diese zum Teil doch erstaunlichen Unterschiede zu Stande kommen, ist leider anhand der vorliegenden Daten nicht zu klären. In der Folge von PISA ist die Diskussion über den Bildungserfolg von Schüler/innen in unterschiedlichen Schulformen neu entfacht. Die hier dargestellten Daten können aber darüber keine Auskunft geben, dafür wären detailliertere Schülerindividualdaten notwendig, die den Lebenskontext mitberücksichtigen.

*Tabelle A.1.5.31: Ausländische Schüler/innen, die an der Abiturprüfung teilnehmen, nach der Staatsangehörigkeit:*

Nationalität	Prüfungen 1999/2000				Prüfung bestanden		Schüler/innen in FfM	
	bestanden		nicht bestanden		ja	nein	2000/2001 an	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	insg.	insg.	Gymnasien	allen Schulen
Türkisch	30	26	3	4	56	7	824	6391
Kroatisch	12	21	4	4	33	8	410	1284
Italienisch	11	14	2	1	25	3	246	1879
Iranisch	3	10	0	1	13	1	220	498
Griechisch	9	11	0	2	20	2	204	645
Jugoslawisch	11	5	1	2	16	3	187	1063
Marokkanisch	7	7	0	0	14	0	131	1545
Russisch	1	4	0	0	5	0	121	242
Bosnisch	3	4	0	0	7	0	115	588
Polnisch	1	0	0	0	1	0	96	287
Ukrainisch	2	3	0	0	5	0	91	178
Afghanisch	4	3	1	0	7	1	86	640
Spanisch	5	10	1	0	15	1	78	368
Koreanisch	7	7	1	0	14	1	76	110
Indisch	2	4	1	0	6	1	65	215
Portugiesisch	5	3	0	0	8	0	60	401
Britisch	1	3	0	0	4	0	56	194
Amerikanisch	2	2	0	0	4	0	54	177
Französisch	1	4	0	0	5	0	50	196
Österreichisch	3	2	0	0	5	0	49	93
Pakistanisch	1	0	1	0	1	1	46	325
Eritreisch	1	4	0	0	5	0	39	264
Chinesisch	0	1	0	0	1	0	38	71
Makedonisch	1	1	0	0	2	0	33	126
Tschechisch	1	2	0	0	3	0	22	37
Vietnamesisch	1	1	0	0	2	0	21	102
Niederländisch	1	0	0	0	1	0	17	49
Rumänisch	0	0	1	0	0	1	17	89
Ungarisch	1	0	0	0	1	0	16	33
Japanisch	2	1	0	0	3	0	15	25
Moldawisch	0	1	0	0	1	0	15	26
Philippinisch	1	0	0	0	1	0	15	74
Slowenisch	0	1	0	1	1	1	15	43
Indonesisch	0	1	0	0	1	0	13	31
Tunesisch	0	1	0	0	1	0	11	68
Litauisch	0	1	0	0	1	0	9	21
Thailändisch	1	1	0	0	2	0	9	36
Schweizerisch	0	1	0	0	1	0	8	11
Bangladeschisch	1	0	0	0	1	0	7	61
Irish	0	1	0	0	1	0	7	17
Nigerianisch	1	0	0	0	1	0	3	6
Chilenisch	1	0	0	0	1	0	1	5
Ghanaisch	1	1	0	0	2	0	1	20
Libanesisch	1	0	0	0	1	0	1	5
Südafrikanisch	1	0	0	0	1	0		
insg.	137	162	16	15	299	31		

Tabelle A.1.5.32: Verteilung der Abschlussarten bezogen auf Schultyp und Nationalität

Abschlussart	Schultyp*	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
ohne Hauptschulabschluss	KGS	27	29	7,4%	9,1%
	IGS	54	41	18,9%	19,4%
	andere	97	156	9,0%	17,7%
mit Hauptschulabschluss	KGS	101	112	27,7%	35,0%
	IGS	97	82	34,0%	38,9%
	andere	222	246	20,7%	28,0%
mit erweit. Hauptschulabs.	KGS	13	39	3,6%	12,2%
	IGS	30	24	10,5%	11,4%
	andere	31	46	2,9%	5,2%
mit Realschulreife	KGS	224	140	61,4%	43,8%
	IGS	104	64	36,5%	30,3%
	andere	725	432	67,4%	49,1%
Abschlüsse insgesamt	KGS	365	320	100,0%	100,0%
	IGS	285	211	100,0%	100,0%
	andere	1075	880	100,0%	100,0%

\* Getrennt summiert wurden jeweils Abschlüsse an IGS, KGS und anderen Schulen, die keine Gesamtschulen sind. Dabei wurden weitere Untergruppen von Abschlussarten an IGS und Realschulen nicht mitgezählt, auch das Abitur nicht, da dies zu Verzerrungen der Datenlage geführt hätte.

#### A.1.5.4.5 Schulentlassene aus Sonderschulen

An Sonderschulen werden außer den speziellen Abschlüssen für diesen Schultyp auch Abschlüsse vergeben, die denen an anderen allgemein bildenden Schulen entsprechen. Etwa 8 % der deutschen Schüler/innen verlassen Sonderschulen ohne einen Hauptschulabschluss, ca. 13 % aber mit einem Hauptschulabschluss. Bei den ausländischen Schüler/innen sind dies jeweils ca. 6 % ohne bzw. 8 % mit Hauptschulabschluss. Während von ihnen lediglich ca. 2 % einen Realschulabschluss erzielen und 1 % das Abitur, sind es von den deutschen jeweils etwa 22 % mit Realschulabschluss bzw. 5 % mit Abitur. Insgesamt sind hier jedoch die sehr geringen Fallzahlen zu beachten.

Der relativ größte Anteil der Schulentlassenen verlässt aber die Sonderschule mit einem Abschluss der Schule für Lernhilfe. Ein recht hoher Anteil der deutschen und ausländischen Schüler/innen verlässt Schulen für Lernhilfe aber auch ohne einen Abschluss (ca. 14 % Deutsche gegenüber 19 % Ausländern).

Tabelle A.1.5.33: Schüler/innen an Sonderschulen nach Abschlussart und Jahrgangsstufe

Abschluss	7. oder früher		8.		9.		10.		11. od. höher		insg. abs.		% insg.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
<b>Deutsche</b>														
ohne Abschluss Lernhilfe	0	0	0	0	3	1	2	7	1	4	6	12	4,7%	9,3%
mit Abschluss Lernhilfe	0	0	0	0	24	11	6	2	0	0	30	13	23,3%	10,1%
Abschl. aus Pr. Bildbare	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	3	2	2,3%	1,6%
ohne Hauptschulabs.	0	0	1	0	3	1	4	1	0	0	8	2	6,2%	1,6%
mit Hauptschulabs.	0	0	0	0	5	0	6	4	2	0	13	4	10,1%	3,1%
mit Realschulabschluss	0	0	0	0	0	0	15	12	0	2	15	14	11,6%	10,9%
mit Abitur	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	6	1	4,7%	0,8%
alle Entlassenen	0	0	1	0	35	13	33	26	12	9	81	48	62,8%	37,2%
% alle Entlassenen	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	27,1%	10,1%	25,6%	20,2%	9,3%	7,0%	129		100%	
<b>Ausländer</b>														
ohne Abschluss Lernhilfe	1	1	0	0	6	5	3	2	0	1	10	9	10,0%	9,0%
mit Abschluss Lernhilfe	0	0	0	0	22	17	7	4	0	0	29	21	29,0%	21,0%
Abschl. aus Pr. Bildbare	0	0	0	0	0	0	1	0	9	4	10	4	10,0%	4,0%
ohne Hauptschulabs.	0	0	0	0	4	0	1	1	0	0	5	1	5,0%	1,0%
mit Hauptschulabs.	0	0	0	0	0	2	3	3	0	0	3	5	3,0%	5,0%
mit Realschulabschluss	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0,0%	2,0%
mit Abitur	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1,0%	0,0%
alle Entlassenen	1	1	0	0	32	24	15	10	10	7	58	42	58,0%	42,0%
% alle Entlassenen	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	32,0%	24,0%	15,0%	10,0%	10,0%	7,0%	100		100%	

Da die deutsche Statistik aus Datenschutzgründen keine Individualstatistik zulässt, durch die der jeweilige schulische Abschluss einer Person zugeordnet werden könnte, bleibt unklar, wie viele Schüler/innen eines Geburtsjahrgangs letztlich welchen Abschluss erreicht haben. Die bisher behandelte Statistik bezieht sich nur auf allgemein bildende Schulen. Deshalb sollen die allgemein bildenden Abschlüsse, die auf anderen Schulen erzielt werden, ergänzend kurz dargestellt werden.

#### A.1.5.4.6 Exkurs zu allgemein bildenden Abschlüssen an Schulen für Erwachsene

Die Abschlüsse an Schulen für Erwachsene richten sich, wie zu erwarten, nach der Art der Schule. So werden Haupt- und Realschulabschlüsse an der jeweiligen Abendschule erzielt, während das Abitur bzw. die Fachhochschulreife an den beiden Abendgymnasien bzw. am Hessenkolleg Frankfurt erworben werden können<sup>12</sup>. Da die Schülerzahl an den Schulformen recht unterschiedlich ist, hat dies selbstverständlich einen Einfluss auf den Anteil der jeweils erworbenen Abschlüsse. Prozentual erwerben wesentlich mehr Deutsche, die einen Abschluss an Schulen für Erwachsene machen, das Abitur als Ausländer (ca. 54 % zu 23 %). Ein höherer Prozentsatz Ausländer erwirbt dagegen einen Hauptschulabschluss bzw. einen Realschulabschluss. Die prozentuale Verteilung der erworbenen Abschlüsse spiegelt in etwa die an anderen allgemein bildenden Schulen vorhandene Verteilung der Abschlüsse. Auffallend ist der höhere Anteil ausländischer Schüler besonders im Realschulbereich. Mit welcher Vorbildung die Betroffenen insgesamt an diese Schulformen gehen, ist aus den HSL-Daten leider nicht ersichtlich, aber offensichtlich wird die Möglichkeit genutzt, an Schulen für Erwachsene Schulabschlüsse nachzuholen.

12 Hier nicht berücksichtigt ist, dass Hauptschulabschlüsse auch noch durch den Besuch von Volkshochschulkursen und in Fernkursen erworben werden können.



*Tabelle A.1.5.34: Verteilung der Abschlüsse an Schulen für Erwachsene nach Abschlussart im Schuljahr 1999/2000*

Abschlussart	Deutsche					Ausländer					Schüler/innen	
	abs.		%		zus.	abs.		%		zus.	Abschl. insg..	an Schulen f. Erwach. insg.
	männl.	weibl.	männl.	weibl.		männl.	weibl.	männl.	weibl.			
Hauptschulabschluss	4	4	2,3%	2,3%	8	12	13	11,1%	12,0%	25	33	51
Realschulabschluss	21	20	12,1%	11,6%	41	28	11	25,9%	10,2%	39	80	350
Abitur	39	55	22,5%	31,8%	94	11	14	10,2%	13,0%	25	119	889*
Fachhochschulreife	17	13	9,8%	7,5%	30	9	10	8,3%	9,3%	19	49	889*
	81	92	46,8%	53,2%	173	60	48	55,6%	44,4%	108	281	1290

\* Abendgymnasien und Hessenkolleg insgesamt

#### *A.1.5.4.7 Exkurs zu allgemein bildenden Abschlüssen an Berufsschulen*

An mehreren beruflichen Schulen werden ebenfalls Abschlüsse erworben, die denen allgemein bildender Schulen entsprechen. Dies sind insbesondere Haupt- und Realschulabschlüsse, das Abitur und die Fachhochschulreife, die von insgesamt 952 Deutschen und 429 Ausländern erworben werden<sup>13</sup>. Diese Abschlussarten werden an unterschiedlichen beruflichen Schulformen erworben. Die Möglichkeit zum Erwerb bestimmter Abschlüsse ist nicht an allen Schulformen gleich, und ihre Bezeichnung im Erhebungsbogen des HSL ist nicht immer identisch. Daher ist die Darstellung der Ergebnisse etwas problematisch. Zur Vereinfachung werden Abschlüsse mit der Bezeichnung "Gleichstellungsvermerk", "Abschlusszeugnis", "zusätzlich erworben", "mit" oder, wie bei den EBA-Lehrgängen, "Prüfung für Nichtschüler/innen zum Erwerb des Hauptschulabschlusses" zusammengefasst (im Detail s. Abschnitt zu Abschlüssen an beruflichen Schulen).

Ca. 34 % der ausländischen Personen, die einen dem allgemein bildenden Schulwesen äquivalenten Abschluss an beruflichen Schulen erwerben, erhalten einen Hauptschulabschluss; bei den deutschen Personen sind es etwa 14 %. Fast 9 % der Ausländer erwerben einen Realschulabschluss und etwa 7 % das Abitur. Die entsprechenden Anteile bei den Deutschen sind jeweils ca. 8 % und 9 %. Die überwiegende Mehrheit – ca. 69 % Deutsche und ca. 50 % Ausländer – erwirbt jedoch die Fachhochschulreife. Es zeigt sich also auch an beruflichen Schulen eine ähnliche nach "unten" verschobene Verteilung der erworbenen Abschlüsse wie an den allgemein bildenden Schulen.

*Tabelle A.1.5.35: Dem allgemein bildenden Schulwesen entsprechende Abschlüsse an beruflichen Schulen (1989/99)*

Äquivalenter Abschluss	insg.	Deutsche		Ausländer		Deutsche		Ausländer	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Hauptschulabschluss	277	93	39	95	50	9,8%	4,1%	22,1%	11,7%
Realschulabschluss	109	40	31	22	16	4,2%	3,3%	5,1%	3,7%
Fachhochschulreife	878	275	387	98	118	28,9%	40,7%	22,8%	27,5%
Abitur	117	52	35	14	16	5,5%	3,7%	3,3%	3,7%
insg.	1381	460	492	229	200	48,3%	51,7%	53,4%	46,6%

<sup>13</sup> Aus programmtechnischen Gründen stehen laut HSL leider nur die Daten des Schuljahres 1989/99 zur Verfügung.

## **A.2 Berufliche Schulen**

Das HSL verfügt über eine Vielzahl von Detailangaben zu Schüler/innen an beruflichen Schulen. Diese liegen bei den Schulen zum Teil als Schülerindividualdaten in Exceldateien vor, die dem Datenschutz unterliegen, und im LUSD-Programm. Im Rahmen dieser Dokumentation werden lediglich aggregierte Auszüge dargestellt: Zu den beruflichen Schulen insgesamt, geordnet nach beruflichen Schulformen und Bildungsgängen, und, wo es möglich ist, mit Verweisen auf Vorbildung, Berufsgruppen, Berufsfelder und Fachrichtungen mit Schwerpunkten. Abschließend wird ein Überblick über die Abschlüsse an den unterschiedlichen Schulformen gegeben. Auf eine differenzierte Darstellung nach Nationalitäten wird verzichtet; die Zusammenfassung ermöglicht aber einen knappen Einblick in die Situation der Schüler/innen mit ausländischem Pass an beruflichen Schulen.

### **A.2.1 Überblick über die Situation in Frankfurt insgesamt**

In Frankfurt gibt es insgesamt 23 berufliche Schulen (davon sind 5 Privatschulen) mit unterschiedlichen Kombinationen von Schulformen und Bildungsangeboten (s. Tabelle A.2.1.1). Ihre Schülerzahl variiert von 47 bis 2 612, wobei die kleineren generell Privatschulen sind. Von den insgesamt 29 550 Schüler/innen an beruflichen Schulen sind ca. 80 % Deutsche und 20 % Ausländer. Der Anteil Ausländer pro Schule variiert von 0,7 % (an einer Privatschule) bis zu 48,6 %. Während der Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler in etwa gleich groß ist (49,98 % bzw. 50,02 %), überwiegen bei den Ausländern die Schüler (54,14 % zu 45,86 %). Je nach Schule ist die Relation von Schülerinnen zu Schülern verschieden. Mal sind deutlich mehr Schülerinnen vertreten, mal deutlich mehr Schüler; dies hängt vermutlich mit den dort angebotenen Ausbildungsgängen und Fachrichtungen zusammen.

Betrachtet man die Verteilung der Schüler/innen an den beruflichen Schulen insgesamt, differenziert nach Schulform und Bildungsgang (s. Tabelle A.2.1.2), so zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit – ca. 78 % der Ausländer und 84 % der Deutschen – Berufsschulen besucht. Die meisten Berufsschüler/innen gehen zudem in die Teilzeitform der Berufsschule. Gemessen an den Berufsschulen ist die Gruppe der Schüler/innen an Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien relativ klein. Mit Ausnahme von Fachschulen besucht ein proportional höherer Anteil ausländischer Schüler/innen diese Schulformen. Ein ebenfalls höherer Prozentsatz der Ausländer besucht die besonderen Bildungsgänge. Beteiligungsunterschiede der Ausländer und Deutschen sind also auch bei beruflichen Schulen erkennbar. Es ist zu vermuten, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil ausländischer Schüler/innen von der Möglichkeit Gebrauch macht, "Versäumtes" an allgemein bildenden Schulen im beruflichen Schulbereich teilweise aufzuholen.

Tabelle A.2.1.1: Verteilung der Schüler/innen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2000/2001 sowie dort angebotene Schulformen / Bildungsgänge

Schule	Alle	Schüler/innen						% Verhältnis		Berufsschulformen							
		insg.	weibl.	männl.	insg.	weibl.	männl.	Dtsch.	Ausl.	Berufsschule	Bes. Bildungsgänge	Berufsggrundbildungsjahr	Berufsaufbauschule	Berufsfachschule	Fachschule	Fachoberschule	Beruf. Gymn.
Julius-Leber-Schule	2612	1935	<b>1567</b>	368	677	<b>582</b>	95	74,1%	25,9%	x	x	x		x		x	
Philipp-Holzmann-Schule	2546	2093	424	<b>1669</b>	453	19	<b>434</b>	82,2%	17,8%	x	x	x		x	x	x	
Heinrich-Kleyer-Schule	2505	1927	320	<b>1607</b>	578	28	<b>550</b>	76,9%	23,1%	x	x	x		x	x	x	x
Werner-von-Siemens-Schule	2353	2050	126	<b>1924</b>	303	15	<b>288</b>	87,1%	12,9%	x	x	x		x	x	x	
Bergius-Schule	2301	1925	1021	904	376	140	236	83,7%	16,3%	x	x			x	x	x	
Bethmannschule	1883	1714	890	824	169	80	89	91,0%	9,0%	x	x					x	
Wilhelm-Merton-Schule	1881	1480	<b>1156</b>	324	401	<b>300</b>	101	78,7%	21,3%	x	x				x		
Franz-Böhm-Schule	1860	1302	741	561	558	273	285	70,0%	30,0%	x	x	x		x		x	
Stauffenbergschule	1731	1459	796	663	272	104	168	84,3%	15,7%	x	x	x		x			
Paul-Ehrlich-Schule	1439	1279	424	<b>855</b>	160	24	<b>136</b>	88,9%	11,1%	x	x	x		x	x	x	
Ludwig-Erhard-Schule	1203	985	623	362	218	116	102	81,9%	18,1%	x	x	x		x			x
Gutenbergschule	1133	1030	501	529	103	27	76	90,9%	9,1%	x				x	x	x	
Hans-Böckler-Schule	1036	853	<b>717</b>	136	183	<b>155</b>	28	82,3%	17,7%	x							
Schule für Bekleidung und Mode	953	616	<b>568</b>	48	337	<b>300</b>	37	64,6%	35,4%	x	x	x		x	x	x	
Heinrich-von-Stephan-Schule	865	535	134	<b>401</b>	330	5	<b>325</b>	61,8%	38,2%	x	x	x	x	x		x	
Klingerschule	810	644	359	285	166	92	74	79,5%	20,5%	x		x		x			x
Berufliche Schulen Berta Jourdan	790	604	<b>529</b>	75	186	<b>169</b>	17	76,5%	23,5%	x	x			x	x	x	
Elly-Heuss-Knapp-Schule	739	380	274	106	359	243	116	51,4%	48,6%	x	x	x		x	x		
<i>Deutsche Buchhändlerschule</i>	560	556	<b>468</b>	88	4	2	2	99,3%	0,7%	x							
<i>Fachschule f. Sozialpäd. d. Frankf. Diakonissenh.</i>	176	169	159	10	7	7	0	96,0%	4,0%						x	x	
<i>Begemann Schule e.V.</i>	76	70	18	52	6	4	2	92,1%	7,9%								x
<i>Rackow-Schule, Gemeinnütziger Schulverein e.V.</i>	51	38	15	23	13	3	10	74,5%	25,5%					x			
<i>Gemeinnütziger Schulverein Hiersse</i>	47	40	8	32	7	2	5	85,1%	14,9%					x			
Alle	29550	23684	11838	11846	5866	2690	3176	80,1%	19,9%								
			49,98%	50,02%		45,86%	54,14%										

Kursive sind private Berufliche Schulen

*Tabelle A.2.1.2: Verteilung der Schüler/innen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2000/2001 nach Schulform und Bildungsgang*

Schulform/Bildungsgang	Schüler/innen							Deutsche % alle	Ausländer % alle
	insg.	insg.	weibl.	männl.	insg.	weibl.	männl.		
Berufsschule TZ (ohne BGJ-kooperativ) <sup>1</sup>	22621	19026	9471	9555	3595	1610	1985	80,3%	61,3%
Berufsgrundbildungsjahr kooperativ	65	61	2	59	4	0	4	0,3%	0,1%
Besondere Bildungsgänge TZ (ohne WfB, FAUB und Arbeitsverwaltung)	602	295	138	157	307	141	166	1,2%	<b>5,2%</b>
Werkstatt für Behinderte (WfB)	89	48	23	25	41	15	26	0,2%	0,7%
Fit für Ausbildung und Beruf (FAUB)	35	18	10	8	17	5	12	0,1%	0,3%
Berufsvorbereitende Lehrgänge der Arbeitsverwaltung TZ	229	140	68	72	89	40	49	0,6%	1,5%
<b>TZ-Berufsschule zusammen</b>	<b>23641</b>	<b>19588</b>	<b>9712</b>	<b>9876</b>	<b>4053</b>	<b>1811</b>	<b>2242</b>	<b>82,7%</b>	<b>69,1%</b>
Berufsgrundbildungsjahr schulisch	397	217	105	112	180	65	115	0,9%	<b>3,1%</b>
Besondere Bildungsgänge VZ (früher BVJ)	253	96	31	65	157	51	106	0,4%	<b>2,7%</b>
EIBE	302	95	57	38	207	102	105	0,4%	<b>3,5%</b>
<b>VZ-Berufsschule zusammen</b>	<b>952</b>	<b>408</b>	<b>193</b>	<b>215</b>	<b>544</b>	<b>218</b>	<b>326</b>	<b>1,7%</b>	<b>9,3%</b>
<b>Berufsschulen insg.</b>	<b>24593</b>	<b>19996</b>	<b>9905</b>	<b>10091</b>	<b>4597</b>	<b>2029</b>	<b>2568</b>	<b>84,4%</b>	<b>78,4%</b>
<b>Berufsaufbauschule VZ zusammen</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0,1%</b>	<b>0,0%</b>
1-jährige Berufsfachschule	188	125	80	45	63	37	26	0,5%	1,1%
2-jährige Berufsfachschule (ohne 3. Jahr)	797	474	251	223	323	167	156	2,0%	<b>5,5%</b>
3 - 3½ jährige Berufsfachschule mit Berufsabschluss	46	36	35	1	10	9	1	0,2%	0,2%
2-jährige Berufsfachschule, die auf Mittlerem Abschluss aufbaut (Assistentenausbildung)	527	386	265	121	141	89	52	1,6%	2,4%
<b>Berufsfachschule zusammen</b>	<b>1558</b>	<b>1021</b>	<b>631</b>	<b>390</b>	<b>537</b>	<b>302</b>	<b>235</b>	<b>4,3%</b>	<b>9,2%</b>
2-jährige Fachschule TZ	478	429	133	296	49	7	42	1,8%	0,8%
2-jährige Fachschule VZ	296	265	78	187	31	12	19	1,1%	0,5%
Fachschule für Sozialpädagogik VZ (ohne Berufspraktikum)	342	290	263	27	52	51	1	1,2%	0,9%
Fachschule für Sozialpädagogik VZ (Berufspraktikum)	184	159	144	15	25	24	1	0,7%	0,4%
Fachschule für Heilpädagogik VZ	16	14	14	0	2	2	0	0,1%	0,0%
Fachschule für Familienpflege VZ	24	18	17	1	6	6	0	0,1%	0,1%
<b>Fachschule zusammen</b>	<b>1340</b>	<b>1175</b>	<b>649</b>	<b>526</b>	<b>165</b>	<b>102</b>	<b>63</b>	<b>5,0%</b>	<b>2,8%</b>
Fachoberschule TZ	121	101	59	42	20	10	10	0,4%	0,3%
Fachoberschule VZ	1318	909	438	471	409	194	215	3,8%	<b>7,0%</b>
<b>Fachoberschule zusammen</b>	<b>1439</b>	<b>1010</b>	<b>497</b>	<b>513</b>	<b>429</b>	<b>204</b>	<b>225</b>	<b>4,3%</b>	<b>7,3%</b>
<b>Berufliches Gymnasium zusammen</b>	<b>602</b>	<b>466</b>	<b>151</b>	<b>315</b>	<b>136</b>	<b>53</b>	<b>83</b>	<b>2,0%</b>	<b>2,3%</b>
<b>Alle</b>	<b>29550</b>	<b>23684</b>	<b>11838</b>	<b>11846</b>	<b>5866</b>	<b>2690</b>	<b>3176</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

<sup>1</sup> Summe Ausbildungsberufe + Volontäre - BGJ kooperativ (s. schulische Maßnahmen)

### A.2.2 Berufsschulen

Die Ausbildung an Berufsschulen wird in den HSL-Daten nach schulischen Maßnahmen und Berufsausbildung in Berufsgruppen differenziert. Insgesamt gibt es nach den beim HSL geführten Listen 94 Berufsgruppen mit unterschiedlichsten Ausbildungsberufen, die in 14 Berufsfelder gruppiert werden. Die HSL-Daten enthalten bei Berufsschulen zudem Angaben zur Vorbildung der Schüler/innen. Die selbstberechneten Zahlen auf Basis der vom HSL erhaltenen Daten werden durch einige aus dem Statistischen Bericht des HSL zu Berufsschulen (2000) punktuell ergänzt.

*Tabelle A.2.2.1: Relation ausländischer zu deutschen Schüler/innen in Berufsschulen nach Bildungsgang im Schuljahr 2000/2001*

Schulform/Bildungsgang	Schüler/innen			% Verhältnis	
	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
Berufsschule TZ (ohne BGJ-kooperativ) <sup>1</sup>	22621	19026	3595	84,1%	15,9%
Berufsgrundbildungsjahr kooperativ	65	61	4	93,8%	6,2%
Besondere Bildungsgänge TZ (ohne WfB, FAUB und Arbeitsverwaltung)	602	295	307	49,0%	51,0%
Werkstatt für Behinderte (WfB)	89	48	41	53,9%	46,1%
Fit für Ausbildung und Beruf (FAUB)	35	18	17	51,4%	48,6%
Berufsvorbereitende Lehrgänge der Arbeitsverwaltung TZ	229	140	89	61,1%	38,9%
<b>TZ-Berufsschule zusammen</b>	<b>23641</b>	<b>19588</b>	<b>4053</b>	<b>82,9%</b>	<b>17,1%</b>
Berufsgrundbildungsjahr schulisch	397	217	180	54,7%	45,3%
Besondere Bildungsgänge VZ (früher BVJ)	253	96	157	37,9%	<b>62,1%</b>
EIBE	302	95	207	31,5%	<b>68,5%</b>
<b>VZ-Berufsschule zusammen</b>	<b>952</b>	<b>408</b>	<b>544</b>	<b>42,9%</b>	<b>57,1%</b>
<b>Berufsschulen insg.</b>	<b>24593</b>	<b>19996</b>	<b>4597</b>	<b>81,3%</b>	<b>18,7%</b>

<sup>1</sup> Summe Ausbildungsberufe + Volontäre - BGJ kooperativ (s. schulische Maßnahmen)

Von den 24 593 Schüler/innen an Berufsschulen sind ca. 81 % Deutsche und etwa 19 % Ausländer. Nach den Statistischen Berichten zu beruflichen Schulen in Hessen (2001, Teil 1, Tab.17) bilden Schüler/innen mit türkischem Pass die größte ausländische Gruppe (1338 bzw. 29,1 %), gefolgt von Schüler/innen aus dem ehemaligen jugoslawischen Staatsgebiet (930 = 20,2 %), sowie einer großen, nicht genauer aufgeschlüsselten international zusammengesetzten Gruppe (875 = 19,0 %), des Weiteren Italienern (591 = 12,9 %), Marokkanern (386 = 8,4 %), Griechen (232 = 5,0 %), Spaniern (153 = 3,3 %) und Portugiesen (92 = 2,0 %).

Insgesamt haben 22 657 (92,1 %) der Schüler/innen einen Ausbildungsvertrag, und 1936 (7,9 %) stehen in keinem Ausbildungsverhältnis (s. Tab.10 Statistische Berichte, 2001, Teil 1). Diese Aufteilung entspricht genau der angesprochenen Differenzierung zwischen Berufsausbildung und schulischen Maßnahmen: Ungefähr 92 % der Schüler/innen erlernen einen Ausbildungsberuf in einem der 53 Berufsgruppen bzw. 13 Berufsfelder, die an Frankfurter Berufsschulen vertreten sind. Nur ca. 8 % nehmen an schulischen Maßnahmen teil (s. Tab. A.2.2.2).

Wie zu erwarten, haben Teilnehmer/innen an den schulischen Maßnahmen in der Mehrzahl einen Hauptschulabschluss (35,3 %) bzw. keinen (45,9 %). Die meisten, die einen Ausbildungsberuf erlernen, besitzen einen Realschulabschluss (46,8 %) oder die Hochschulreife (27,4 %). Die absoluten Zahlen der Hauptschulabschlüsse sowie zur Fachhochschul- und Hochschulreife stimmen nicht mit denen im Statistischen Bericht (2001, Teil 1, Tab. 12) überein. Es werden dort 7 Personen mehr mit einem Hauptschulabschluss sowie 2 bzw. 5 weniger mit Fachhochschul- und Hochschulreife aufgeführt. Diese Unstimmigkeiten können nicht nachvollzogen werden.

*Tabelle A.2.2.2: Verteilung der Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Teilnahme an einer Berufsausbildung bzw. schulischen Maßnahme*

Berufsschüler/innen	insg.	davon mit schulischer Vorbildung						%
		Hauptschulabschluss ohne	mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hochschul- reife	sonstige	
<b>Alle</b>								
an Berufsausbildung	22657	241	4318	10608	1241	6198	51	<b>92,1%</b>
an Schulischen Maßnahmen	1936	888	683	212	2	5	146	<b>7,9%</b>
Berufsschüler insgesamt	24593	1129	<b>5001</b>	10820	<b>1243</b>	<b>6203</b>	197	100%
% an Berufsausbildung	100%	1,1%	19,1%	<b>46,8%</b>	5,5%	<b>27,4%</b>	0,2%	
% an Schulischen Maßnahmen	100%	<b>45,9%</b>	<b>35,3%</b>	11,0%	0,1%	0,3%	7,5%	
% Berufsschüler insgesamt	100%	4,6%	20,3%	44,0%	5,1%	25,2%	0,8%	
<b>Deutsche</b>								
an Berufsausbildung	19070	161	3046	8948	1072	5795	48	95,4%
an Schulischen Maßnahmen	926	362	349	127	1	4	83	<b>4,6%</b>
Berufsschüler insgesamt	19996	523	3395	9075	1073	5799	131	100%
% an Berufsausbildung	100%	0,8%	16,0%	46,9%	5,6%	30,4%	0,3%	
% an Schulischen Maßnahmen	100%	39,1%	37,7%	13,7%	0,1%	0,4%	9,0%	
% Berufsschüler insgesamt	100%	2,6%	<b>17,0%</b>	<b>45,4%</b>	5,4%	<b>29,0%</b>	0,7%	
<b>Ausländer</b>								
an Berufsausbildung	3587	80	1272	1660	169	403	3	78,0%
an Schulischen Maßnahmen	1010	526	334	85	1	1	63	<b>22,0%</b>
Berufsschüler insgesamt	4597	606	1606	1745	170	404	66	100%
% an Berufsausbildung	100%	2,2%	35,5%	46,3%	4,7%	11,2%	0,1%	
% an Schulischen Maßnahmen	100%	<b>52,1%</b>	33,1%	8,4%	0,1%	0,1%	6,2%	
% Berufsschüler insgesamt	100%	<b>13,2%</b>	<b>34,9%</b>	<b>38,0%</b>	3,7%	8,8%	1,4%	

Betrachtet man die Vorbildung der Schüler/innen an Berufsschulen getrennt nach Deutschen und Ausländern, so ist eine Verteilung festzustellen, die ihre unterschiedlichen allgemeinschulischen Ausgangsbedingungen spiegelt. So nehmen 22 % aller ausländischen Schüler/innen an schulischen Maßnahmen bzw. 78 % an einer Berufsausbildung teil. Im Vergleich dazu beteiligt sich ein deutlich geringerer Anteil aller Deutschen an schulischen Maßnahmen (5 %). Dies bedeutet folglich auch, dass proportional wesentlich mehr ausländische Schüler/innen keinen Ausbildungsvertrag haben. Auch in absoluten Zahlen beteiligen sich mehr ausländische als deutsche Schüler/innen an schulischen Maßnahmen.

Wie zu erwarten, sind auch Unterschiede in der Vorbildung festzustellen: Während ca. 45 % der Deutschen einen Realschulabschluss, 29 % die Hochschulreife und 17 % einen Hauptschulabschluss haben, besitzen etwa 38 % der Ausländer einen Realschulabschluss, 35 % einen Hauptschulabschluss und knapp 9 % die Hochschulreife. Ca. 13 % haben zudem keinen Hauptschulabschluss (vgl. Abschnitt A.1.5.4 zu Schulentlassungen). Details zur Vorbildung von Schüler/innen je Berufsgruppe, Berufsfeld bzw. zu den verschiedenen schulischen Maßnahmen sind dem Anhang (A.21 - A.34) zu entnehmen.

### **A.2.2.1 Berufsschüler/innen in schulischen Maßnahmen**

Es gibt verschiedene Formen schulischer Maßnahmen. Das *Berufgrundbildungsjahr* – vollzeitschulische oder kooperative Form (duales System) – hat das Ziel, eine berufliche Grundbildung auf Berufsfeldbreite mit berufsübergreifenden Lerninhalten zu vermitteln, und soll Schüler/innen eine fundierte Berufsentscheidung ermöglichen (wobei die kooperative Form nicht als schulische Maßnahme gilt, da diese Schüler/innen einen Ausbildungsvertrag haben). *Besondere Bildungsgänge* richten sich an Jugendliche nach der Vollzeitschul-

pflicht, die kein Ausbildungsverhältnis oder keinen Hauptschulabschluss bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Die Vollzeitform ist für Jugendliche eingerichtet, die die verlängerte Vollzeitschulpflicht noch nicht erfüllt haben; die Teilzeitform wird von Jugendlichen besucht, die die verlängerte Vollzeitschulpflicht erfüllt haben, aber in keinem Ausbildungsverhältnis stehen. Der *Eingliederungslehrgang in die Berufs- und Arbeitswelt* (EIBE) ist eine durch den Europäischen Sozialfonds geförderte Maßnahme für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis. Der Lehrgang dauert maximal zwei Jahre und soll durch projektbezogenen Fachunterricht, handlungsorientierten Spracherwerb und sozialpädagogische Fördermaßnahmen beim Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt helfen. *Fit für Ausbildung und Beruf* (FAUB) ist eine betriebsnahe Qualifizierungsmaßnahme für Jugendliche, bei der allgemein bildender Unterricht und betriebliche Praxiserfahrung verknüpft werden. Der Modellversuch wird in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium, der Berufsberatung des Arbeitsamtes und dem Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung durchgeführt. Die Maßnahme hat das Ziel, schulpflichtigen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen bzw. Jugendliche mit Hauptschulabschluss zu befähigen, eine Ausbildung zu absolvieren. FAUB wird in dem Statistischen Bericht (Tab.10) zu den schulischen Maßnahmen der Arbeitsverwaltung ohne Ausbildungsvertrag gerechnet. Praktikanten und Volontäre zählen als Schüler/innen ohne Vertrag, aber mit Berufstätigkeit.

Angesichts der Förderorientierung dieser Maßnahmen ist es verständlich, warum mehr ausländische (1010) als deutsche (936) Schüler/innen diese Angebote wahrnehmen. Die Unterschiede in der Beteiligung von deutschen und ausländischen Schüler/innen an den verschiedenen schulischen Maßnahmen ist bei den "berufsvorbereitenden Lehrgängen Teilzeit", bei "besonderen Bildungsgängen Vollzeit" und bei "EIBE Lehrgängen" deutlich erkennbar. Während deutsche Teilnehmer/innen in den berufsvorbereitenden Lehrgängen überwiegen, gibt es mehr ausländische Teilnehmer/innen bei EIBE Lehrgängen und besonderen Bildungsgängen. Während 20,5 % der ausländischen Schüler/innen an dieser Maßnahme teilnehmen, sind es nur 10,3 % der deutschen. Insgesamt nimmt der größte Anteil deutscher wie ausländischer Jugendlicher an den schulischen Maßnahmen für Berufsschüler ohne Berufstätigkeit (Arbeitslose) teil (31,9 % Deutsche zu 30,4 % Ausländern). Es handelt sich dabei um besondere Bildungsgänge in Teilzeitform (vgl. Tabelle A.2.1.2).

Das Verhältnis der Schülerinnen zu Schülern je Maßnahme unterscheidet sich zum Teil bei Deutschen und Ausländern. Im Vergleich zu ausländischen Schülerinnen nutzen deutlich mehr ausländische Schüler die Förderung durch das schulische Berufsgrundbildungsjahr, durch besondere Bildungsgänge und FAUB. Auffallend ist ferner, dass auch an Berufswerkstätten für Behinderte ausländische Schüler wesentlich häufiger vertreten sind als ausländische Schülerinnen. Die unterschiedliche Beteiligung deutscher Schüler und Schülerinnen fällt ebenfalls bei besonderen Bildungsgängen, aber auch in EIBE auf. Die Verteilung der Schüler/innen über die verschiedenen Maßnahmen nach Vorbildung kann dem Anhang (A.21-A.24) entnommen werden.

*Tabelle A.2.2.3: Verteilung der Schüler/innen nach Art der schulischen Maßnahmen im Schuljahr 2000/2001*

Schulische Maßnahmen	Alle	Dtsch	Ausl	% je Maßnahme		Deutsche		Ausländer		%	
		insg.	insg.	Dtsch.	Ausl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	Dtsch.	Ausl.
Berufsschüler ohne Berufstätigkeit, Arbeitslose	602	295	307	49,0%	51,0%	53,2%	46,8%	54,1%	45,9%	<b>31,9%</b>	<b>30,4%</b>
Berufsgrundbildungsjahr, schulisch	397	217	180	54,7%	45,3%	51,6%	48,4%	<b>63,9%</b>	36,1%	23,4%	17,8%
Berufsvorbereitende Lehrgänge/Arbeitsverwaltung TZ	229	140	89	<b>61,1%</b>	38,9%	51,4%	48,6%	55,1%	44,9%	15,1%	8,8%
Besondere Bildungsgänge in Vollzeitform (Früher BVJ)	253	96	157	37,9%	<b>62,1%</b>	<b>67,7%</b>	32,3%	<b>67,5%</b>	32,5%	10,4%	15,5%
EIBE-Lehrgang	302	95	207	31,5%	<b>68,5%</b>	40,0%	<b>60,0%</b>	50,7%	49,3%	10,3%	<b>20,5%</b>
Berufsschüler in Werkstätten für Behinderte	89	48	41	53,9%	46,1%	52,1%	47,9%	<b>63,4%</b>	36,6%	5,2%	4,1%
FAUB (Fit für Ausbildung und Beruf)	35	18	17	51,4%	48,6%	44,4%	55,6%	<b>70,6%</b>	29,4%	1,9%	1,7%
Praktikanten, Volontäre	29	17	12	58,6%	41,4%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	1,8%	1,2%
Alle	1936	926	1010	47,8%	52,2%	51,5%	48,5%	57,3%	42,7%	100%	100%

Für die Maßnahmen im schulischen Berufsgrundbildungsjahr und der Vollzeitform besonderer Bildungsgänge gibt es eine Aufschlüsselung der Teilnehmer/innen nach Schwerpunkten und Berufsfeldern. Schülerinnen gehen, wie zu erwarten, schwerpunktmäßig etwas anderen beruflichen Interessenfeldern nach als Schüler. Der Ausländeranteil pro Berufsfeld variiert ebenfalls.

*Tabelle A.2.2.4: Schüler/innen in "Besonderen Bildungsgängen VZ" und "Berufsgrundbildungsjahr-schulisch" nach Berufsfeldern im Schuljahr 2000/2001*

	insg.	Deutsche		Ausländer		% je Berufsfeld		Deutsche		Ausländer	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	Dtsch.	Ausl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
<b>Besondere Bildungsgänge Vollzeit (BVJ)</b>											
Ernährung und Hauswirtschaft	100	13	20	28	39	33,0%	67,0%	39,4%	60,6%	41,8%	58,2%
Metalltechnik	88	38		50		43,2%	56,8%	100,0%		100,0%	
Bautechnik	26	13	2	11		57,7%	42,3%	86,7%	13,3%	100,0%	
Textiltechnik und Bekleidung	16		9		7	56,3%	43,8%		100,0%		100,0%
Elektrotechnik	13	1		12		7,7%	92,3%	100,0%		100,0%	
Wirtschaft und Verwaltung	10			5	5		100%			50,0%	50,0%
Alle	253	65	31	106	51	37,9%	62,1%	67,7%	32,3%	67,5%	32,5%
<b>Berufsgrundbildungsjahr-schulisch</b>											
Wirtschaft und Verwaltung (Schw. Absatzw./ Kundenber. / Bürowirtsch. / kaufm. Verwalt.)	106	26	23	38	19	46,2%	53,8%	53,1%	46,9%	66,7%	33,3%
Textiltechnik und Bekleidung	85	4	55		26	69,4%	30,6%	6,8%	93,2%		100,0%
Ernährung und Hauswirtschaft (Schw. Gastgewerbe / Hauswirtschaft)	63	9	23	12	19	50,8%	49,2%	28,1%	71,9%	38,7%	61,3%
Elektrotechnik	61	30		31		49,2%	50,8%	100,0%		100,0%	
Metalltechnik (Schw. Fertigung./ -spanen. Bearb.)	52	23	1	28		46,2%	53,8%	95,8%	4,2%	100,0%	
Holztechnik	30	20	3	6	1	76,7%	23,3%	87,0%	13,0%	85,7%	14,3%
Alle	397	112	105	115	65	54,7%	45,3%	51,6%	48,4%	63,9%	36,1%



### A.2.2.2 Berufschüler/innen in Ausbildungsberufen nach Berufsgruppen bzw. Berufsfeldern

Schüler/innen, die einen Ausbildungsberuf erlernen, werden im Folgenden nach den 13 in Frankfurt vorhandenen Berufsfeldern und 53 Berufsgruppen dargestellt. Eine Aufschlüsselung nach den vielen einzelnen Ausbildungsberufen ist prinzipiell mit den Daten des HSL möglich, wäre an dieser Stelle aber zu differenziert.

In der folgenden Tabelle sind die *Berufsfelder* nach der Anzahl der Jugendlichen, die einen entsprechenden Ausbildungsberuf erlernen (s. erste Spalte), geordnet. Die prozentuale Verteilung aller Deutschen bzw. aller Ausländer über die Berufsfelder ist relativ ähnlich. Rund 30 % der deutschen wie der ausländischen Schüler/innen werden in Berufen "ohne zugeordnetes Berufsfeld"<sup>14</sup> bzw. im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung ausgebildet. Am auffälligsten ist der Unterschied im Berufsfeld Metalltechnik. Dem Anhang kann entnommen werden, wie sich die Schüler/innen je nach Vorbildung über die Berufsfelder verteilen (A.25-A.28).

Tabelle A.2.2.5: Verteilung der Berufsschüler/innen in Ausbildungsberufen nach Berufsfeldern im Schuljahr 2000/2001

Berufsfelder	Deutsche			Ausländer			% je Berufsfeld		%	
	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	insg.	Dtsch.	Ausl.	Dtsch.	Ausl.
Keinem Berufsfeld zugeordnete Berufe	2608	3754	6362	333	783	1116	85,1%	14,9%	33,4%	31,1%
Wirtschaft und Verwaltung	2208	3842	6050	461	579	1040	85,3%	14,7%	31,7%	29,0%
Metalltechnik	1336	36	1372	453	2	455	75,1%	24,9%	7,2%	<b>12,7%</b>
Ernährung und Hauswirtschaft	496	652	1148	167	95	262	81,4%	18,6%	6,0%	7,3%
Elektrotechnik	982	17	999	170	0	170	85,5%	14,5%	5,2%	4,7%
Chemie, Physik und Biologie	458	311	769	74	8	82	90,4%	9,6%	4,0%	2,3%
Bautechnik	607	86	693	106	2	108	86,5%	13,5%	3,6%	3,0%
Farbtechnik und Raumgestaltung	296	151	447	132	6	138	76,4%	23,6%	2,3%	3,8%
Agrarwirtschaft	251	195	446	12	1	13	97,2%	2,8%	2,3%	0,4%
Drucktechnik	246	179	425	37	6	43	90,8%	9,2%	2,2%	1,2%
Körperpflege	7	181	188	21	113	134	58,4%	41,6%	1,0%	3,7%
Holztechnik	117	17	134	21	1	22	85,9%	14,1%	0,7%	0,6%
Textiltechnik und Bekleidung	2	35	37	2	2	4	90,2%	9,8%	0,2%	0,1%
Alle	9614	9456	19070	1989	1598	3587	84,2%	15,8%	100%	100%

Die Relation von Schülerinnen zu Schülern variiert je nach *Berufsfeld* deutlich, wobei "Männerdomänen" besonders auffallen. Als "Frauendomäne" ist das Berufsfeld Körperpflege festzustellen. Aber es ist auch zu erkennen, dass sich die "Frauendomänen" bei ausländischen und deutschen Schülerinnen nicht unbedingt entsprechen (s. z. B. Ernährung und Hauswirtschaft).

Betrachtet man die Verteilung der Jugendlichen auf die *Berufsgruppen*, so ergibt sich ein vergleichbares Bild. Die Berufsgruppen in der folgenden Tabelle sind ebenfalls nach Anzahl der Jugendlichen geordnet.

14 Zu der großen Gruppe der keinem Berufsfeld zugeordneten Berufe gehören u. a. Tierpfleger, Floristen, Verpackungsmittel-Mechaniker, Galvaniseure und Metallschleifer, Uhrmacher, Zahntechniker, Augenoptiker, Textilveredler, Schuhmacher, Handelsfachpacker, Fachkräfte für Straßen- und Verkehrstechnik bzw. für Wasserwirtschaft und für Lagerwirtschaft, Vermessungstechniker, Mediengestalter, Technische Zeichner, Kartographen, Automobilkaufleute, Verlagskaufleute, Drogisten, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte, Kaufleute für audiovisuelle Medien und für Bürokommunikation, Eisenbahner im Betriebsdienst, Steuerfachangestellte, Fachinformatiker, Informatikkaufleute, Informations- und Telekommunikationssystemkaufleute/-Elektroniker, Sozialversicherungsfachangestellte, Patentanwaltsfachangestellte, Rechtsanwaltsfachangestellte, Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte, Justizfachangestellte, Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste, Fotografen, Arzthelfer, Zahnarzthelfer, Tierarzthelfer, Hotelkaufleute, Textilreiniger/in, Gebäudereiniger, Informationselektroniker, Mechatroniker sowie Fluggerät-Elektroniker.

Proportional gesehen verteilen sich die Deutschen und Ausländer vergleichsweise ähnlich über die Berufsgruppen. Klarere Unterschiede sind in der Berufsgruppe der Bank- und Versicherungskaufleute zu erkennen, in der sich 7,4 % aller Deutschen und lediglich 2,9 % aller Ausländer befinden sowie umgekehrt, in der Berufsgruppe "Übrige Gesundheitsdienstberufe", in dem 9,1 % aller Ausländer und 3,7 % aller Deutschen eine Ausbildung absolvieren. Tendenziell wählen auch proportional mehr ausländische Schüler/innen eine Ausbildung in der Gruppe der Warenkaufleute, Feinblechner/Installateure, Körperpfleger und Maler/Lackierer. Eine unterschiedliche Verteilung der Schülerinnen und Schüler je Berufsgruppe ist wiederum erkennbar, und zwar klarer als bei den Berufsfeldern. Die "typischen" Männer- und Frauenberufe sind bei Deutschen und Ausländern gleichermaßen vertreten, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung.

Bei weitem die größte Anzahl der Berufsschüler/innen erlernt einen Beruf aus der Gruppe Bürofachkräfte und Bürohilfskräfte, gefolgt durch die Berufsgruppen Warenkaufleute, andere Dienstleistungskaufleute und zugeordnete Berufe, Bank- und Versicherungskaufleute, übrige Gesundheitsdienstberufe sowie Rechnungskaufleute und Datenverarbeitungsfachleute<sup>15</sup>.

Eine Antwort auf die Frage, in welcher Berufsgruppe proportional am meisten Schüler/innen mit einer bestimmten Vorbildung eine Ausbildung machen, ist dem Anhang zu entnehmen, gleichfalls mit welchem Prozentanteil Schüler/innen je nach Vorbildung in einer Berufsgruppe vertreten sind (A.29-A.34).

*Tabelle A.2.2.6: Verteilung der Schüler/innen an Berufsschulen nach Berufsgruppen 2000/2001*

Berufsgruppe	Alle	Dtsch. Ausl.		% je Berufsg.		Deutsche		Ausländer		%	
		insg.	insg.	Dtsch.	Ausl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	Dtsch.	Ausl.
Bg. 78: Bürofach-, Bürohilfskräfte	4211	3587	624	85,2%	14,8%	24,6%	75,4%	26,1%	73,9%	18,8%	17,4%
Bg. 68: Warenkaufleute	2248	1751	497	77,9%	22,1%	31,3%	68,7%	43,5%	56,5%	9,2%	13,9%
Bg. 70: Andere Dienstl.kaufl. + zug. Berufe	1549	1354	195	87,4%	12,6%	30,6%	69,4%	35,4%	64,6%	7,1%	5,4%
Bg. 69: Bank-, Versicherungskaufleute	1519	1415	104	93,2%	6,8%	43,7%	56,3%	48,1%	51,9%	7,4%	2,9%
Bg. 85: Übrige Gesundheitsdienstberufe	1041	713	328	68,5%	31,5%	0,7%	99,3%	1,2%	98,8%	3,7%	9,1%
Bg. 77: Rechnungskaufl., Datenverarb.fachl.	985	915	70	92,9%	7,1%	85,4%	14,6%	82,9%	17,1%	4,8%	2,0%
Bg. 91: Gästebetreuer	939	784	155	83,5%	16,5%	29,1%	70,9%	57,4%	42,6%	4,1%	4,3%
Bg. 31 a: Elektriker (Energieelektronik)	871	724	147	83,1%	16,9%	98,9%	1,1%	100,0%		3,8%	4,1%
Bg. 28: Mechaniker	781	605	176	77,5%	22,5%	94,4%	5,6%	98,9%	1,1%	3,2%	4,9%
Bg. 30: Metallfeinbauer + zugeor. Berufe	660	601	59	91,1%	8,9%	36,8%	63,2%	37,3%	62,7%	3,2%	1,6%
Bg. 63: Technische Sonderfachkräfte	621	601	20	96,8%	3,2%	42,8%	57,2%	65,0%	35,0%	3,2%	0,6%
Bg. 26: Feinblechner, Installateure	557	399	158	71,6%	28,4%	99,2%	0,8%	100,0%		2,1%	4,4%
Bg. 14: Chemiarbeiter	491	415	76	84,5%	15,5%	81,7%	18,3%	93,4%	6,6%	2,2%	2,1%
Bg. 05: Gartenbauer	465	444	21	95,5%	4,5%	55,2%	44,8%	66,7%	33,3%	2,3%	0,6%
Bg. 17: Drucker	426	389	37	91,3%	8,7%	56,0%	44,0%	83,8%	16,2%	2,0%	1,0%
Bg. 31b: Elektriker (Industrieelektronik)	403	374	29	92,8%	7,2%	97,6%	2,4%	100,0%		2,0%	0,8%

15 Zur Berufsgruppe der *Bürofachkräfte und Bürohilfskräfte* zählen u. a. Sport- und Fitnesskaufleute, Bürokaufleute, Fachangestellte für Arbeitsförderung, Justizangestellte, Sozialversicherungsfachangestellte, Verwaltungsfachangestellte, Industriekaufleute, Notarfachangestellte, Kaufleute in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft, Patentanwaltsfachangestellte, Rechtsanwaltsfachangestellte, Fachangestellte und Kaufleute für Bürokommunikation. Die Berufsgruppe der *Warenkaufleute* umfasst u. a. Kaufleute im Groß- und Außenhandel, Kaufleute im Einzelhandel, Verkäufer/innen, Verlagskaufleute, Buchhändler, Musikalienhändler, Drogisten, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte sowie Tankwarte. Zu den *anderen Dienstleistungskaufleuten* zählen u. a. Speditionskaufleute, Luftverkehrskaufleute, Reiseverkehrskaufleute, Servicekaufleute im Luftverkehr, Kaufleute für Verkehrsservice, Werbekaufleute, Veranstaltungskaufleute, Kaufleute für audiovisuelle Medien. Unter *übrigen Gesundheitsdienstberufe* sind Ausbildungsberufe wie Arzthelfer, Zahnarzthelfer, Tierarzthelfer sowie Zahnmedizinische Fachangestellte gruppiert. Zur Berufsgruppe der *Rechnungskaufleute und Datenverarbeitungsfachleute* gehören die Ausbildungsberufe Fachinformatiker, Datenverarbeitungskaufleute, Informatikkaufleute sowie Informations- und Telekommunikations-System-Kaufleute. Diese Berufsgruppen umfassen also viele der Ausbildungsberufe, die keinem Berufsfeld zugeordnet sind.

Berufsgruppe	Alle	Dtsch.	Ausl.	% je Berufsg.		Deutsche		Ausländer		%	
		insg.	insg.	Dtsch.	Ausl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	Dtsch.	Ausl.
Bg. 27: Schlosser	392	308	84	78,6%	21,4%	98,7%	1,3%	100,0%		1,6%	2,3%
Bg. 31c: Elektriker (Informationselekt.)	374	345	29	92,2%	7,8%	96,5%	3,5%	100,0%		1,8%	0,8%
Bg. 83: Künstler und zugeordnete Berufe	336	325	11	96,7%	3,3%	27,7%	72,3%	27,3%	72,7%	1,7%	0,3%
Bg. 41: Speisenbereiter	324	263	61	81,2%	18,8%	84,4%	15,6%	91,8%	8,2%	1,4%	1,7%
Bg. 90: Körperpflege	322	188	134	58,4%	41,6%	3,7%	96,3%	15,7%	84,3%	1,0%	3,7%
Bg. 51: Maler, Lackierer + verw. Berufe	288	178	110	61,8%	38,2%	91,0%	9,0%	99,1%	0,9%	0,9%	3,1%
Bg. 75: Unternehmer, Organis., Wirtschaftspr.	279	220	59	78,9%	21,1%	26,8%	73,2%	25,4%	74,6%	1,2%	1,6%
Bg. 45: Zimmerer, Dachdecker, Gerüstbauer	245	223	22	91,0%	9,0%	97,3%	2,7%	100,0%	0,0%	1,2%	0,6%
Bg. 74: Lagerverwalt., Lager-/Transportarb.	236	177	59	75,0%	25,0%	89,8%	10,2%	96,6%	3,4%	0,9%	1,6%
Bg. 71: Berufe des Landverkehrs	187	178	9	95,2%	4,8%	75,8%	24,2%	88,9%	11,1%	0,9%	0,3%
Bg. 31d: Elektriker (Fahrzeugelektronik)	163	130	33	79,8%	20,2%	98,5%	1,5%	100,0%		0,7%	0,9%
Bg. 46: Straßen-, Tiefbauer	156	120	36	76,9%	23,1%	100,0%		100,0%		0,6%	1,0%
Bg. 50: Tischler, Modellbauer	156	134	22	85,9%	14,1%	87,3%	12,7%	95,5%	4,5%	0,7%	0,6%
Bg. 62: Techniker	140	137	3	97,9%	2,1%	55,5%	44,5%	66,7%	33,3%	0,7%	0,1%
Bg. 49: Raumausstatter, Polsterer	139	116	23	83,5%	16,5%	65,5%	34,5%	87,0%	13,0%	0,6%	0,6%
Bg. 44: Maurer, Betonbauer	132	103	29	78,0%	22,0%	99,0%	1,0%	100,0%		0,5%	0,8%
Bg. 93: Reinigungsberufe	106	80	26	75,5%	24,5%	66,3%	33,8%	100,0%		0,4%	0,7%
Bg. 82: Publizisten, Dolmetsch., Biblioth.	100	95	5	95,0%	5,0%	25,3%	74,7%		100,0%	0,5%	0,1%
Bg. 37: Lederherst., Leder-/Fellverarb.	93	84	9	90,3%	9,7%	70,2%	29,8%	77,8%	22,2%	0,4%	0,3%
Bg. 52: Warenprüfer, Versandfertigmach.	88	62	26	70,5%	29,5%	88,7%	11,3%	100,0%		0,3%	0,7%
Bg. 73: Berufe des Nachrichtenverkehrs	88	77	11	87,5%	12,5%	59,7%	40,3%	63,6%	36,4%	0,4%	0,3%
Bg. 39: Back- und Konditorwarenherst.	84	64	20	76,2%	23,8%	57,8%	42,2%	80,0%	20,0%	0,3%	0,6%
Bg. 04: Landwi. Arbeitskräfte, Tierpfleger	79	78	1	98,7%	1,3%	29,5%	70,5%	100,0%		0,4%	0,0%
Bg. 67: Groß- und Einzelhandelskauf.	79	62	17	78,5%	21,5%	69,4%	30,6%	82,4%	17,6%	0,3%	0,5%
Bg. 16: Papierhersteller, -verarbeiter	65	58	7	89,2%	10,8%	82,8%	17,2%	85,7%	14,3%	0,3%	0,2%
Bg. 48: Bauausstatter	43	34	9	79,1%	20,9%	100,0%		100,0%		0,2%	0,3%
Bg. 35: Textilverarbeiter	41	37	4	90,2%	9,8%	5,4%	94,6%	50,0%	50,0%	0,2%	0,1%
Bg. 92: Hauswirtschaftliche Berufe	38	33	5	86,8%	13,2%	3,0%	97,0%	20,0%	80,0%	0,2%	0,1%
Bg. 94: Ausbildungsberufe für Behinderte	37	26	11	70,3%	29,7%	57,7%	42,3%	45,5%	54,5%	0,1%	0,3%
Bg. 40: Fleisch-, Fischverarbeiter	35	33	2	94,3%	5,7%	100,0%		100,0%		0,2%	0,1%
Bg. 22: Metallverformer (spanend)	17	8	9	47,1%	52,9%	100,0%		100,0%		0,0%	0,3%
Bg. 29: Werkzeugmacher	10	8	2	80,0%	20,0%	100,0%		100,0%		0,0%	0,1%
Bg. 23: Metalloberflächenbe., -beschichter	9	7	2	77,8%	22,2%	100,0%		100,0%		0,0%	0,1%
Bg. 20: Former, Formgießer	3	2	1	66,7%	33,3%	100,0%		100,0%		0,0%	0,0%
Bg. 25: Schmiede	3	3		100,0%		100,0%				0,0%	
Bg. 36: Textilveredler	2	2		100,0%			100,0%			0,0%	
Bg. 24: Metallverbinder	1	1		100,0%		100,0%				0,0%	
Summe	22657	19070	3587	84,2%	15,8%	50,4%	49,6%	55,5%	44,5%	100,0%	100,0%

### A.2.3 Bildungsgänge, Schwerpunkte und Fachrichtungen an den übrigen beruflichen Schulen

Ca. 17 % aller Schüler/innen, die berufsbildende Schulen besucht, gehen nicht in Berufsschulen, sondern an eine der übrigen beruflichen Schulformen. Von diesen 4957 Jugendlichen sind ca. 74 % Deutsche und 26 % Ausländer (s. Tabelle A.2.3.1).

Lediglich 0,1 % aller Schüler/innen (18) an beruflichen Schulen geht auf eine *Berufsaufbauschule*, die in Frankfurt nur als Vollzeitform besteht. Sie hat die Aufgabe berufstätigen Jugendlichen einen mittleren Bildungsabschluss und somit den Übergang an ein Hessenkolleg, in die 11. Klasse eines beruflichen Gymnasiums oder in eine Fachoberschule zu ermöglichen. In Frankfurt wird diese Schulform lediglich für die Fachrichtung "Allgemein-gewerblich" angeboten. Von den 18 Schüler/innen sind 16 Deutsche und 2 Ausländer. Die Mehrheit sind Schüler (11 deutsche und 2 ausländische).

*Tabelle A.2.3.1: Relation ausländischer zu deutschen Schüler/innen im Schuljahr 2000/2001 je Schulform (ohne Berufsschulen)*

Schulform	Schüler/innen			% Verhältnis	
	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
<b>Berufsaufbauschule VZ zusammen</b>	18	16	2	88,9%	11,1%
1-jährige Berufsfachschule	188	125	63	66,5%	33,5%
2-jährige Berufsfachschule (ohne 3. Jahr)	797	474	323	59,5%	40,5%
3 - 3½ jährige Berufsfachschule mit Berufsabschluss	46	36	10	78,3%	21,7%
2-jährige Berufsfachschule, die auf Mittlerem Abschluss aufbaut (Assistentenausbildung)	527	386	141	73,2%	26,8%
<b>Berufsfachschule zusammen</b>	1558	1021	537	65,5%	34,5%
2-jährige Fachschule TZ	478	429	49	89,7%	10,3%
2-jährige Fachschule VZ	296	265	31	89,5%	10,5%
Fachschule für Sozialpädagogik VZ (ohne Berufspraktikum)	342	290	52	84,8%	15,2%
Fachschule für Sozialpädagogik VZ (Berufspraktikum)	184	159	25	86,4%	13,6%
Fachschule für Heilpädagogik VZ	16	14	2	87,5%	12,5%
Fachschule für Familienpflege VZ	24	18	6	75,0%	25,0%
<b>Fachschule zusammen</b>	1340	1175	165	87,7%	12,3%
Fachoberschule TZ	121	101	20	83,5%	16,5%
Fachoberschule VZ	1318	909	409	69,0%	31,0%
<b>Fachoberschule zusammen</b>	1439	1010	429	70,2%	29,8%
<b>Berufliches Gymnasium zusammen</b>	602	466	136	77,4%	22,6%
<b>Alle</b>	4957	3688	1269	74,4%	25,6%

An *Berufsfachschulen* befinden sich 5,3 % aller Schüler/innen (1558) an beruflichen Schulen. Es gibt in Frankfurt vier verschiedene Arten dieser Schulform. Sie setzen weder eine Berufsausbildung noch eine berufliche Tätigkeit voraus. Die angebotenen Fachrichtungen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen. Die bevorzugten Fachrichtungen von Schülern und Schülerinnen unterscheiden sich auch in diesem Fall sowohl bei Ausländern wie bei Deutschen. Die Verteilung der Deutschen über die unterschiedlichen Fachrichtungen in den jeweiligen Berufsfachschulformen ähnelt aber mit wenigen Ausnahmen der Verteilung der ausländischen Schüler/innen. Prozentual mehr ausländische Jugendliche sind in der Fachrichtung Fremdsprachensekretariat und Konstruktions-/Fertigungstechnik, während sich proportional mehr Deutsche in der Fachrichtung Sozialpflege befinden.

*Tabelle A.2.3.2: Verteilung der Schüler/innen an Berufsfachschulen nach Fachrichtungen im Schuljahr 2000/2001*

	Deutsche			Ausländer			Deutsche		Ausländer			%	
	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	männl.	weibl.		Dtsch.	Ausl.
<b>Berufsfachsch. m. Berufsabsch.</b>													
Vollschulische Berufsausbild. (Damenschneider/in)	1	35	36	1	9	10	2,8%	97,2%	10,0%	90,0%		100,0%	100,0%
<b>Zweij. BFS, auf Mittl. Abs. aufb.</b>													
Sozialpflege (Kinderpflege)	12	123	135		23	23	8,9%	91,1%		100,0%		<b>35,0%</b>	16,3%
Informationsverarb.-Technik	51	6	57	16	4	20	89,5%	10,5%	80,0%	20,0%		14,8%	14,2%
Bekleidungstechnik	1	43	44		10	10	2,3%	97,7%		100,0%		11,4%	7,1%
Betriebswirtschaft	16	24	40	7	10	17	40,0%	60,0%	41,2%	58,8%		10,4%	12,1%
Fremdsprachensekretariat	2	32	34		23	23	5,9%	94,1%		100,0%		8,8%	<b>16,3%</b>
Systemgastronomie	5	21	26	2	10	12	19,2%	80,8%	16,7%	83,3%		6,7%	8,5%
Informationsverarb.-Wirtschaft	16	7	23	2	2	4	69,6%	30,4%	50,0%	50,0%		6,0%	2,8%
Konstruktions-/Fertigungstechn.	14	1	15	20	1	21	93,3%	6,7%	95,2%	4,8%		3,9%	<b>14,9%</b>
Bürowirtschaft	4	8	12	5	6	11	33,3%	66,7%	45,5%	54,5%		3,1%	7,8%
Insgesamt	121	265	386	52	89	141	31,3%	68,7%	36,9%	63,1%		100,0%	100,0%
<b>Einjährige Berufsfachschule</b>													
Wirtschaft	43	72	115	25	36	61	37,4%	62,6%	41,0%	59,0%		92,0%	96,8%
Ernährung und Hauswirtschaft	2	8	10	1	1	2	20,0%	80,0%	50,0%	50,0%		8,0%	3,2%
Insgesamt	45	80	125	26	37	63	36,0%	64,0%	41,3%	58,7%		100,0%	100,0%
<b>Zweijährige Berufsfachschule</b>													
Wirtschaft und Verwaltung	95	81	176	61	69	130	54,0%	46,0%	46,9%	53,1%		37,1%	40,2%
Med.-tech.-krankenpfleg. Berufe	7	44	51	3	29	32	13,7%	86,3%	9,4%	90,6%		10,8%	9,9%
Sozialpfleg.-Sozialpäd. Berufe	3	42	45	1	13	14	6,7%	93,3%	7,1%	92,9%		9,5%	4,3%
Ernährung und Hauswirtschaft	12	30	42	7	25	32	28,6%	71,4%	21,9%	78,1%		8,9%	9,9%
Elektrotechnik	36		36	35		35	100,0%		100,0%			7,6%	10,8%
Metalltechnik	36		36	29		29	100,0%		100,0%			7,6%	9,0%
Farbtechnik und Raumgestaltung	5	23	28	3	1	4	17,9%	82,1%	75,0%	25,0%		5,9%	1,2%
Drucktechnik	13	8	21	5	1	6	61,9%	38,1%	83,3%	16,7%		4,4%	1,9%
Textiltechnik und Bekleidung		17	17	2	17	19		100,0%	10,5%	89,5%		3,6%	5,9%
Bautechnik	11	1	12	8	2	10	91,7%	8,3%	80,0%	20,0%		2,5%	3,1%
Holztechnik	5		5	2		2	100,0%		100,0%			1,1%	0,6%
Körperpflege		5	5		10	10		100,0%		100,0%		1,1%	3,1%
Insgesamt	223	251	474	156	167	323	47,0%	53,0%	48,3%	51,7%		100,0%	100,0%

Fachschulen besuchen 4,5 % der Schüler/innen (1340) an beruflichen Schulen. Sie können nach einer Berufsausbildung oder ausreichender Berufspraxis besucht werden. In Frankfurt bestehen sechs verschiedene Arten dieser Schulform. Die Fachrichtungen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen, wobei diese an Zweijährigen Fachoberschulen zum Teil auch nach Schwerpunkten differenziert werden. Die bevorzugten Fachrichtungen der ausländischen und deutschen Schülerinnen bzw. Schüler sind weitgehend vergleichbar ("typische Männer- bzw. Frauendomänen"). Allerdings sind an den zweijährigen Fachschulen zum Teil

deutliche Unterschiede in den prozentualen Anteilen der Ausländer und Deutschen je Fachrichtung zu erkennen. Auf die Fachrichtungen Maschinentechnik und Betriebswirtschaft entfällt ein höherer Prozentanteil aller Ausländer, während Chemietechnik und Holztechnik von einem höheren Prozentsatz deutscher Jugendlicher besucht wird.

*Tabelle A.2.3.3: Verteilung der Schüler/innen an Fachschulen nach Fachrichtungen im Schuljahr 2000/2001*

	Deutsche			Ausländer			Deutsche		Ausländer		%	
	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	Dtsch.	Ausl.
<b>Fachsch. f. Familienpfl. VZ</b>												
Staatl. anerkannte(r) Fam.pfl.	1	17	18		6	6	5,6%	94,4%		100,0%		
<b>Fachsch. f. Heilpäd. VZ</b>												
Staatl. anerkannte(r) Heilpäd.		14	14		2	2		100,0%		100,0%		
<b>Fachsch. f. Sozialpäd. VZ</b>												
Staatl. anerkannte(r) Erzieh.	42	407	449	2	75	77	9,4%	90,6%	2,6%	97,4%		
<b>Zweijährige Fachschule TZ</b>												
Chemietechnik	91	48	139	5	2	7	65,5%	34,5%	71,4%	28,6%	<b>32,4%</b>	14,3%
Drucktechnik	61	23	84	4		4	72,6%	27,4%	100,0%		19,6%	8,2%
Elektrotechnik	62	2	64	6		6	96,9%	3,1%	100,0%		14,9%	12,2%
Biotechnik	18	28	46		2	2	39,1%	60,9%		100,0%	10,7%	4,1%
Maschinentechnik	36	8	44	25	1	26	81,8%	18,2%	96,2%	3,8%	10,3%	<b>53,1%</b>
Umweltschutztechnik	26	12	38	2	1	3	68,4%	31,6%	66,7%	33,3%	8,9%	6,1%
Werbe- und Mediengestaltung	2	12	14		1	1	14,3%	85,7%		100,0%	3,3%	2,0%
Insgesamt	296	133	429	42	7	49	69,0%	31,0%	85,7%	14,3%	100,0%	100,0%
<b>Zweijährige Fachschule VZ</b>												
Bautechnik	49	7	56	5		5	87,5%	12,5%	100,0%		21,1%	16,1%
Elektrotechnik	53	1	54	6		6	98,1%	1,9%	100,0%		20,4%	19,4%
Betriebswirtschaft	24	26	50	6	4	10	48,0%	52,0%	60,0%	40,0%	18,9%	<b>32,3%</b>
Holztechnik	40	1	41	1		1	97,6%	2,4%	100,0%		<b>15,5%</b>	3,2%
Bekleidungstechnik	2	34	36		8	8	5,6%	94,4%		100,0%	13,6%	<b>25,8%</b>
Werbe- und Mediengestaltung	19	9	28	1		1	67,9%	32,1%	100,0%		10,6%	3,2%
Insgesamt	187	78	265	19	12	31	70,6%	29,4%	61,3%	38,7%	100,0%	100,0%

*Fachoberschulen* bauen auf mittleren Abschlüssen auf und führen zur Fachhochschulreife. In Frankfurt gibt es Vollzeit- und Teilzeitversionen dieser Schulform. Die Vollzeitformen A und B unterscheiden sich in der Organisation der Ausbildung. Sie sind zudem nach Schwerpunkten differenziert. Etwa 4,8 % aller Schüler/innen (1439) an beruflichen Schulen besucht eine Fachoberschule. Die meisten Schüler/innen besuchen Form A, die in zwei Ausbildungsabschnitte mit je zwei Halbjahren gegliedert ist, gefolgt von Form B, in der die Ausbildung zwei Halbjahre dauert. In Form C erfolgt die Ausbildung neben der Teilnahme am Unterricht der Berufsschule. Die Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung in Form A wird von 53 % der ausländischen Schüler/innen dieser Schulform besucht. Dagegen sind es bei den Deutschen nur 32 %. Die Fachrichtung Gestaltung wird dagegen von prozentual mehr Deutschen gewählt. In den übrigen Fachrichtungen der Fachoberschule sowie in Form B ist die proportionale Verteilung der Deutschen und Ausländer jedoch weitgehend vergleichbar.

*Tabelle A.2.3.4: Verteilung der Schüler/innen an Fachoberschulen nach Schwerpunkten im Schuljahr 2000/2001*

	Deutsche			Ausländer			Deutsche		Ausländer		% Dtsch. Ausl.	
	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	männl.	weibl.		
<b>Fachoberschule Form A</b>												
Wirtschaft und Verwaltung	114	103	217	88	103	191	52,5%	47,5%	46,1%	53,9%	32,2%	<b>53,2%</b>
Gestaltung	50	93	143	5	6	11	35,0%	65,0%	45,5%	54,5%	<b>21,2%</b>	3,1%
Textiltechnik und Bekleidung	9	97	106	4	39	43	8,5%	91,5%	9,3%	90,7%	15,8%	12,0%
Elektrotechnik	67		67	33	2	35	100,0%		94,3%	5,7%	10,0%	9,7%
Ernährung und Hauswirtschaft	19	23	42	10	11	21	45,2%	54,8%	47,6%	52,4%	6,2%	5,8%
Bautechnik	26	7	33	18	2	20	78,8%	21,2%	90,0%	10,0%	4,9%	5,6%
Chemische/physikal. Technik	14	7	21	7	1	8	66,7%	33,3%	87,5%	12,5%	3,1%	2,2%
Agrarwirtschaft	14	2	16	6	2	8	87,5%	12,5%	75,0%	25,0%	2,4%	2,2%
Wirtschaftsinformatik	10	6	16	4	3	7	62,5%	37,5%	57,1%	42,9%	2,4%	1,9%
Maschinenbau	12		12	15		15	100,0%		100,0%		1,8%	4,2%
Insgesamt	335	338	673	190	169	359	49,8%	50,2%	52,9%	47,1%	100,0%	100,0%
<b>Fachoberschule Form B</b>												
Sozialwesen	18	43	61		12	12	29,5%	70,5%		100,0%	25,8%	24,0%
Maschinenbau	26	1	27	2		2	96,3%	3,7%	100,0%		11,4%	4,0%
Wirtschaft und Verwaltung	11	14	25	2	2	4	44,0%	56,0%	50,0%	50,0%	10,6%	8,0%
Bautechnik	18	5	23	4		4	78,3%	21,7%	100,0%		9,7%	8,0%
Informationstechnik	19		19	4	1	5	100,0%		80,0%	20,0%	8,1%	10,0%
Ernährung und Hauswirtschaft	8	10	18	2	2	4	44,4%	55,6%	50,0%	50,0%	7,6%	8,0%
Agrarwirtschaft	9	6	15				60,0%	40,0%			6,4%	
Gesundheit	1	13	14		8	8	7,1%	92,9%		100,0%	5,9%	16,0%
Elektrotechnik	12	1	13	8		8	92,3%	7,7%	100,0%		5,5%	16,0%
Chemische/physikal. Technik	9	3	12				75,0%	25,0%			5,1%	
Wirtschaftsinformatik	4	2	6	3		3	66,7%	33,3%	100,0%		2,5%	6,0%
Textiltechnik und Bekleidung	1	2	3				33,3%	66,7%			1,3%	
Insgesamt	136	100	236	25	25	50	57,6%	42,4%	50,0%	50,0%	100,0%	100,0%
<b>Fachoberschule Form C TZ</b>												
Wirtschaft und Verwaltung	42	59	101	10	10	20	41,6%	58,4%	50,0%	50,0%		

Vier der 23 beruflichen Schulen Frankfurts bieten das *Berufliche Gymnasium* als Schulform an. Ca. 2,1 % der beruflichen Schüler/innen (602) besucht diese Schulform. Sie haben somit die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. In Frankfurt ist es möglich, zwischen zwei Fachrichtungen zu wählen: die Fachrichtung Technik mit dem Schwerpunkt Datenverarbeitungstechnik bzw. Elektrotechnik sowie die Fachrichtung Wirtschaft. Die relativen Anteile deutscher und ausländischer Schüler/innen in den Fachrichtungen ist ähnlich. Gleiches gilt für die Verteilung der deutschen bzw. ausländischen Schüler und Schülerinnen, wobei Technik eindeutig von Schülern bevorzugt wird.

*Tabelle A.2.3.5: Verteilung der Schüler/innen an Beruflichen Gymnasien nach Fachrichtung 2000/2001*

	Deutsche			Ausländer			Deutsche		Ausländer			% Dtsch. Ausl.	
	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.	männl.	weibl.			
Wirtschaft	201	144	345	48	48	96	58,3%	41,7%	50,0%	50,0%		74,0%	70,6%
Technik	114	7	121	35	5	40	94,2%	5,8%	87,5%	12,5%		26,0%	29,4%
Insgesamt	315	151	466	83	53	136	67,6%	32,4%	61,0%	39,0%		100,0%	100,0%

#### A.2.4 Abschlüsse an beruflichen Schulen

Welche Abschlüsse an beruflichen Schulen erworben werden können, hängt von der spezifischen Schulform ab<sup>16</sup>. Unterschieden wird jeweils zwischen Abschlusszeugnissen und Abgangszeugnissen. Letztere werden generell vergeben, wenn die Vollzeitschulpflicht erfüllt ist und das Abschlussziel der jeweiligen Ausbildung nicht erreicht wurde. Es können auch Abschlüsse erworben werden, die denen des allgemein bildenden Schulwesens entsprechen. Sie werden im Erhebungsbogen für ausgestellte Zeugnisse an beruflichen Schulen des HSL je nach Schulform jedoch unterschiedlich bezeichnet. Die Interpretation der Daten ist ähnlich wie bei den allgemein bildenden Schulen problematisch, da die Bezugswerte und der Bezugsrahmen nicht klar zu spezifizieren sind: z. B. wie viele Schüler mit welcher allgemeinschulischen Vorbildung das jeweilige Zeugnis erwerben, wie viele Abbrecher, Wiederholer bzw. Wechsler sich unter denen befinden, die ein Zeugnis erhalten, welche Altersgruppe die Zeugnisse erwirbt, wie viele überhaupt keine Berufsausbildung erhalten. Die Daten erlauben lediglich einen Einblick in die aktuelle Situation und die proportionale Beteiligung der deutschen und ausländischen Jugendlichen an beruflichen Schulen. Eine Aussage darüber, ob dies eine Schieflage oder Benachteiligung implizieren könnte, ist nicht möglich, da entsprechende Referenzzahlen fehlen und dazu Individualdaten über die Bildungsverläufe notwendig wären.

Insgesamt wurden an Frankfurter beruflichen Schulen 11 379 Zeugnisse ausgestellt. Dies sind mehr als doppelt so viele wie die Zahl der 5059 Schulentlassungen aus dem allgemein bildenden Schulwesen insgesamt. Entsprechend der Gesamtschülerzahl an den verschiedenen beruflichen Schulformen werden die meisten Zeugnisse an Berufsschulen erworben (9083), gefolgt von Berufsfachschulen (917), Fachoberschulen (690), Fachschulen (515), Beruflichen Gymnasien (159) und Berufsaufbauschulen (15).

Die folgende Tabelle vermittelt einen Eindruck über die insgesamt an beruflichen Schulen ausgestellten Abschlusszeugnisse. Sie zeigt auch auf, an welchen Schulformen welche den allgemein bildenden Schulen entsprechenden Abschlüsse erworben werden können. Zur Vereinfachung der Darstellung werden Abschlüsse mit der Bezeichnung "Gleichstellungsvermerk", "Abschlusszeugnis", "zusätzlich erworben", "mit" oder wie bei den EBA-Lehrgängen "Prüfung für Nichtschüler/innen zum Erwerb des Hauptschulabschlusses" zusammengefasst. Wie zu erkennen ist, machen die den allgemein bildenden Schulen entsprechenden Abschlusszeugnisse den kleinsten Anteil an den erworbenen Abschlüssen aus.

16 Aus programmtechnischen Gründen stehen laut HSL nur die Abschlusszahlen des Schuljahres 1989/99 zur Verfügung.



*Tabelle A.2.4.1: Abschlusszeugnisse (ohne Abgangszeugnisse) an beruflichen Schulen, an denen allgemein bildenden Schulen entsprechende Abschlüsse erworben werden können (1998/99)*

Berufliche Schulform	Abschlusszeugn. (ohne Abgangsz.)					darunter Hauptschulabschluss*					darunter Realschulabschluss*					darunter Fachhochschulreife*					darunter Abitur				
	insg.	Deutsch		Ausländer		insg.	Deutsch		Ausländer		insg.	Deutsch		Ausländer		insg.	Deutsch		Ausländer		insg.	Deutsch		Ausländer	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.		männl.	weibl.	männl.	weibl.		männl.	weibl.	männl.	weibl.		männl.	weibl.	männl.	weibl.		männl.	weibl.	männl.	weibl.
<b>Berufsschulen</b> (ohne BGJ, BBVT, EBA)	7095	2670	3037	690	698	111	54	10	37	10	108	39	31	22	16										
<b>Berufsgrundbildungsjahr</b> (schulisch)	220	60	50	52	58	13	4		6	3															
<b>Berufsgrundbildungsjahr</b> (kooperativ)	149	119	2	28		13	6		7																
<b>Besondere Bildungsgänge VZ</b> (früher BVJ)	162	39	42	50	31	106	26	25	33	22															
<b>EBA-Lehrgänge</b>	116	8	10	29	69	34	3	4	12	15															
<b>ings.</b>	7742	2896	3141	849	856	277	93	39	95	50	108	39	31	22	16										
<b>2-jährige Berufsfachschule, auf Mittlerem Abschl. aufbauend</b>	131	24	74	13	20											15	10	2	3						
<b>2-j. Fachschule VZ</b>	115	67	40	4	4											70	43	23	1	3					
<b>2-j. Fachschule TZ</b>	51	36	15								1	1				21	14	7							
<b>Fachschule für Sozialpädagogik VZ</b> (nur staatl. Anerkenn.)	160	16	122		22											160	16	122		22					
<b>Fachschule für Familienpflege VZ</b>	12		12													12		12							
<b>ings.</b>	338	119	189	4	26						1	1				263	73	164	1	25					
<b>Fachoberschule VZ</b>	541	176	191	87	87											541	176	191	87	87					
<b>Fachoberschule TZ</b>	37	10	24	1	2											37	10	24	1	2					
<b>Berufliches Gymnasium</b>	139	58	41	20	20											22	6	6	6	4	117	52	35	14	16
<b>ings.</b>	717	244	256	108	109											600	192	221	94	93	117	52	35	14	16
<b>Alle</b>	8928	3283	3660	974	1011	277	93	39	95	50	109	40	31	22	16	878	275	387	98	118	117	52	35	14	16

\*Zusammenfassung ähnlicher Abschlussarten (s. Text); grau unterlegte Spalten = Abschlussart dort nicht zu erwerben

#### **A.2.4.1      *Abschlüsse an Berufsschulen***

An Berufsschulen können nach der erfolgreichen Teilnahme an schulischen Maßnahmen bzw. nach erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung Abschlusszeugnisse erworben werden, die zusätzlich einen Gleichstellungsvermerk Haupt- bzw. Realschulabschluss enthalten. Die Erfassung der Abschlusszahlen durch das HSL erfolgt weder nach der Einteilung, die für schulische Maßnahmen vom HSL verwendet wird, noch nach der Einteilung, die im Summenbogen des HSL für Berufsschulen benutzt wird. So werden zu den schulischen Maßnahmen nur Abschlüsse für das schulische Berufsgrundbildungsjahr, besondere Bildungsgänge Vollzeit sowie EBA-Lehrgänge (jetzt EIBE) gesondert erfasst. Somit wird deutlich, weshalb bei der Kategorie "Abschlüsse an Berufsschulen ohne BGJ, BBVT und EBA" Schüler/innen mit bzw. ohne Ausbildungsverhältnis getrennt aufgeführt werden – diejenigen ohne Ausbildungsverhältnis besuchten vermutlich die schulischen Maßnahmen für Berufsschüler/innen ohne Berufstätigkeit oder waren in Behinderten- Werkstätten und FAUB oder Berufsvorbereitenden Lehrgängen. Getrennt erfasst werden jedoch auch die im kooperativen Berufsgrundbildungsjahr erworbenen Abschlüsse, deren Teilnehmer/innen aber in einem Ausbildungsverhältnis stehen.

Insgesamt wurden an Berufsschulen 9083 Zeugnisse erteilt. Davon waren ca. 85,2 % (7742) Abschlusszeugnisse und 14,8 % (1341) Abgangszeugnisse. Unter den Abschlusszeugnissen gab es ca. 3,6 % (277), die einem Hauptschulabschluss und etwa 1,4 % (108), die einem Realschulabschluss entsprechen.

Im *schulischen Berufsbildungsjahr*, eine der schulischen Maßnahmen an Berufsschulen für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis, wurden insgesamt 42 % Abgangszeugnisse und 58 % Abschlusszeugnisse vergeben. Gut zwei Fünftel verlassen also diese Maßnahme entweder, ohne das Abschlussziel zu erreichen, oder weil sie die Vollzeitschulpflicht erfüllt haben. Proportional mehr deutsche Schüler als Schülerinnen erwerben Abschlusszeugnisse. Dagegen erhält ein höherer Anteil ausländischer Schülerinnen als Schüler das Abschlusszeugnis. Insgesamt enthalten ca. 66 % der Abschlusszeugnisse einen Anrechnungsvermerk, was bedeutet, dass den Jugendlichen der Bildungsgang auf die Ausbildungszeit angerechnet wird. Sowohl bei deutschen als auch ausländischen Schülerinnen ist der proportionale Anteil an Anrechnungsvermerken geringer als bei den Schülern. Es sind auch prozentual mehr Schüler, die einen Gleichstellungsvermerk "Hauptschulabschluss" erhalten.

In *besonderen Bildungsgängen Vollzeit* werden insgesamt mehr Abgangszeugnisse (ca. 59 %) als Abschlusszeugnisse (41 %) erteilt, wobei in diesem Fall proportional mehr deutsche und ausländische Schüler als Schülerinnen nur ein Abgangszeugnis erhalten. Der Prozentanteil aller Abschlusszeugnisse mit Gleichstellungsvermerk "Hauptschulabschluss" liegt bei ca. 65 %. Von den in *EBA-Lehrgängen* erteilten Zeugnissen werden etwa 29 % über Prüfungen von Nichtschüler/innen für den Erwerb des Hauptschulabschlusses erworben. Prozentual erhält ein wesentlich geringerer Anteil ausländischer Schülerinnen diese Zeugnisart.

Es ist aus den Abschlussdaten zu schulischen Maßnahmen für Schüler/innen ohne Ausbildungsverhältnissen insgesamt nicht ersichtlich, wie viele von denen, die ein Zeugnis erhielten, ohne Hauptschulabschluss waren. Daher ist eine Interpretation der Datenlage problematisch.

Tabelle A.2.4.2: Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 nach bestimmten schulischen Maßnahmen

	insg.	Deutsche		Ausländer		% Zeug.	Deutsche Zeug.		Ausländer Zeug.	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	insg.	% männl.	% weibl.	% männl.	% weibl.
<b>Berufsgrundbildungsjahr schulisch</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	220	60	50	52	58	58,0%	65,2%	56,8%	45,2%	69,0%
davon										
mit Anrechnungsvermerk	145	47	24	40	34	65,9%	78,3%	48,0%	76,9%	58,6%
ohne Anrechnungsvermerk	75	13	26	12	24	34,1%	21,7%	52,0%	23,1%	41,4%
darunter Gleichst. "Hauptschulabs."	13	4		6	3	5,9%	6,7%		11,5%	5,2%
Abgangszeugnisse insgesamt	159	32	38	63	26	42,0%	34,8%	43,2%	54,8%	31,0%
Zeugnisse insgesamt	379	92	88	115	84	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Besondere Bildungsgänge VZ</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	162	39	42	50	31	40,8%	44,3%	59,2%	30,7%	41,3%
darunter Gleichst. "Hauptschulabs."	106	26	25	33	22	65,4%	66,7%	59,5%	66,0%	71,0%
Abgangszeugnisse insgesamt	235	49	29	113	44	59,2%	55,7%	40,8%	69,3%	58,7%
Zeugnisse insgesamt	397	88	71	163	75	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>EBA-Lehrgänge</b>										
Zeugnisse	116	8	10	29	69	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
außerdem für Nichtschüler/innen Prüfung zum Erwerb "Haupt- schulabs."	34	3	4	12	15	29,3%	37,5%	40,0%	41,4%	21,7%

Jugendliche im *kooperativen Grundbildungsjahr* stehen in einem Ausbildungsverhältnis. Insgesamt erhalten etwa 12 % ein Abgangszeugnis. Dieser Prozentsatz ist wesentlich geringer als die entsprechenden Prozentsätze bei den schulischen Maßnahmen ohne Ausbildungsverhältnis. Ca. 8 % der ausgestellten Zeugnisse enthält einen Gleichstellungsvermerk "Hauptschulabschluss". Da nicht bekannt ist, wie viele Jugendliche im Berufsgrundbildungsjahr ohne Hauptschulabschluss waren, ist die Interpretation problematisch. Festzustellen ist jedoch, dass ein höherer Prozentsatz ausländischer als deutscher Schüler diesen Gleichstellungsvermerk erhält. Zu beachten ist ferner, dass die absolute Schülerzahl sehr klein ist (s. Tabelle A.2.4.3).

Die größte Anzahl Abschlüsse ist unter der Kategorie "*Berufsschulen ohne Berufsgrundbildungsjahr, besondere Bildungsgänge Vollzeit und EBA*" zusammengefasst. Insgesamt etwa 88 % der Zeugnisse sind Abschlusszeugnisse, ca. 12 % Abgangszeugnisse. Auffallend ist, dass ein prozentual wesentlich geringerer prozentualer Anteil ausländischer Schüler ein Abschlusszeugnis erhält, d.h. ein vergleichsweise größerer Anteil schließt die Ausbildung nicht erfolgreich ab oder verlässt nach der Vollzeitschulpflicht die Berufsschule (ca. 31 %). Von denjenigen, die das Abschlusszeugnis erhalten, haben die meisten ein Ausbildungsverhältnis (ca. 99 %). Knapp 2 % der Abschlusszeugnisse enthält einen Gleichstellungsvermerk "Hauptschulabschluss", weitere knapp 2 % einen Gleichstellungsvermerk "Realschulabschluss". Leider ist aus den Daten des HSL nicht ersichtlich, wie viele der Jugendlichen mit Abschlusszeugnis keinen Haupt- bzw. Realschulabschluss hatten. Jugendliche mit Abgangszeugnissen haben ebenfalls mehrheitlich ein Ausbildungsverhältnis, ein gutes Drittel hat jedoch keins. Betrachtet man die Zeugnisvergabe insgesamt bezogen auf Ausbildungsverhältnisse, so ist Folgendes zu erkennen: Von denjenigen ohne Ausbildungsverhältnis erhalten insgesamt nur 19,3 % ein Abschlusszeugnis und 80,7 % ein Abgangszeugnis. Dagegen erwerben 92,5 % mit Ausbildungsverhältnis ein Abschlusszeugnis und nur 7,5 % ein Abgangszeugnis. Mögliche Gründe für dieses auffallende Missverhältnis müssten anhand von Untersuchungen auf Individualdatenbasis eruiert werden.

*Tabelle A.2.4.3: Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 im Berufsgrundbildungsjahr kooperativ sowie an Berufsschulen (ohne BGJ, BBVT, EBA)*

	insg.	Deutsche		Ausländer		% Zeug.	Deutsche Zeug.		Ausländer Zeug.	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	insg.	% männl.	% weibl.	% männl.	% weibl.
<b>Berufsgrundbildungsjahr kooperativ</b>										
Zeugnisse insgesamt	169	132	2	35		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	
darunter Gleichst. "Hauptschulabs."	13	6		7		7,7%	4,5%		20,0%	
darunter Abgangszeugnisse insgesamt	20	13		7		11,8%	9,8%		20,0%	
<b>Berufsschulen (ohne BGJ, BBVT, EBA)</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	7095	2670	3037	690	698	<b>88,4%</b>	<b>89,0%</b>	<b>95,3%</b>	<b>68,7%</b>	<b>84,1%</b>
davon mit Ausbildungsverhältnis	7010	2653	3017	648	692	98,8%	99,4%	99,3%	93,9%	99,1%
davon ohne Ausbildungsverhältnis	85	17	20	42	6	1,2%	0,6%	0,7%	6,1%	0,9%
darunter Gleichst. "Hauptschulabs."	111	54	10	37	10	1,6%	2,0%	0,3%	5,4%	1,4%
darunter Gleichst. "Realschulabs."	108	39	31	22	16	1,5%	1,5%	1,0%	3,2%	2,3%
Abgangszeugnisse insgesamt	927	330	151	314	132	<b>11,6%</b>	<b>11,0%</b>	<b>4,7%</b>	<b>31,3%</b>	<b>15,9%</b>
davon mit Ausbildungsverhältnis	571	208	102	169	92	61,6%	63,0%	67,5%	53,8%	69,7%
davon ohne Ausbildungsverhältnis	356	122	49	145	40	38,4%	37,0%	32,5%	46,2%	30,3%
Zeugnisse insgesamt	8022	3000	3188	1004	830	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

#### **A.2.4.2 Abschlüsse an Berufsfachschulen**

An Berufsfachschulen wurden im Schuljahr 1998/1999 insgesamt 917 Zeugnisse erteilt. Davon sind 73,7 % Abschlusszeugnisse (676) und 26,3 % Abgangszeugnisse (241). Die Relation der Abschlusszeugnisse zu den Abgangszeugnissen ist abgesehen von der zweijährigen Berufsfachschule, die auf den Mittleren Abschluss aufbaut, über die verschiedenen Schulformen ähnlich. Auffallend ist jedoch, dass ausländische Schüler/innen generell zu einem geringeren prozentualen Anteil Abschlusszeugnisse erwerben, insbesondere jedoch die ausländischen Schüler.

An Berufsfachschulen werden weder Haupt- noch Realschulabschlüsse erteilt. Aber an zweijährigen Berufsfachschulen, die auf den Mittleren Abschluss aufbauen, kann die Fachhochschulreife erworben werden. Bemerkenswert ist, dass ca. 23 % der ausländischen Schüler mit Abschlusszeugnis auch die Fachhochschulreife erhalten, nicht aber die ausländischen Schülerinnen. Auch der Anteil deutscher Schüler mit Fachhochschulreife ist wesentlich höher als bei deutschen Schülerinnen.

Tabelle A.2.4.4: Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 an Berufsfachschulen

	insg.	Deutsche		Ausländer		% Zeug.	Deutsche Zeug.		Ausländer Zeug.	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	insg.	% männl.	% weibl.	% männl.	% weibl.
<b>1-jährige Berufsfachschule</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	141	35	38	27	41	76,6%	89,7%	79,2%	61,4%	77,4%
Abgangszeugnisse insgesamt	43	4	10	17	12	23,4%	10,3%	20,8%	38,6%	22,6%
Zeugnisse insgesamt	184	39	48	44	53	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>2-jährige Berufsfachschule</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	383	82	117	89	95	70,4%	71,9%	72,7%	69,5%	67,4%
Abgangszeugnisse insgesamt	161	32	44	39	46	29,6%	28,1%	27,3%	30,5%	32,6%
Zeugnisse insgesamt	544	114	161	128	141	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>2-jährige Berufsfachschule, auf Mittl. Abs. aufbauend</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	131	24	74	13	20	<b>81,9%</b>	<b>82,8%</b>	<b>86,0%</b>	<b>68,4%</b>	<b>76,9%</b>
darunter mit Fachhochschulreife	15	10	2	3		11,5%	41,7%	2,7%	23,1%	
Abgangszeugnisse insgesamt	29	5	12	6	6	<b>18,1%</b>	<b>17,2%</b>	<b>14,0%</b>	<b>31,6%</b>	<b>23,1%</b>
Zeugnisse insgesamt	160	29	86	19	26	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Berufsfachschule mit Berufsabschluss</b> (einschl. Sondermaßnahmen, die zur Abschlussprüfung nach dem BBG führen)										
Abschlusszeugnisse insgesamt	21	1	9	1	10	72,4%	50,0%	90,0%	50,0%	66,7%
Abgangszeugnisse insgesamt	8	1	1	1	5	27,6%	50,0%	10,0%	50,0%	33,3%
Zeugnisse insgesamt	29	2	10	2	15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### A.2.4.3 Abschlüsse an Fachschulen

An Fachschulen wurden insgesamt 515 Zeugnisse erteilt, davon sind ca. 99 % Abschlusszeugnisse (510). Obwohl an einigen dieser Schulformen zusätzlich der Realschulabschluss erworben werden kann, ist nur einer verzeichnet. Dies zu interpretieren ist problematisch, da wiederum die Vorbildung der Jugendlichen nicht bekannt ist. Über die Hälfte der Jugendlichen erwirbt jedoch zusätzlich die Fachhochschulreife (263 bzw. ca. 51 %). Die absolute Zahl der ausländischen Jugendlichen, die an diesen Schulformen ein Zeugnis erhalten, ist erstaunlich gering. Zu bedenken ist dabei jedoch, dass im Schuljahr 2000/2001 nur insgesamt 165 Ausländer Fachschulen besucht.

Prinzipiell wäre nach den Erhebungen des HSL bei den Fachschulen auch eine nach Fachrichtung differenzierte Darstellung der Zeugnisse möglich. Darauf wird jedoch in diesem Rahmen verzichtet.

Tabelle A.2.4.5: Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 an Fachschulen

	insg.	Deutsche		Ausländer		% Zeug.	Deutsche Zeug.		Ausländer Zeug.	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	insg.	% männl.	% weibl.	% männl.	% weibl.
<b>2-jährige Fachschule VZ</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	115	67	40	4	4	98,3%	97,1%	100,0%	100,0%	100,0%
Abgangszeugnisse insgesamt	2	2				1,7%	2,9%			
zusätzlich erworb. Realschulabschluss										
zusätzlich erworb. Fachhochschulreife	70	43	23	1	3	59,8%	62,3%	57,5%	25,0%	75,0%
Zeugnisse insgesamt	117	69	40	4	4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>2-jährige Fachschule TZ</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	51	36	15			98,1%	100,0%	93,8%		
Abgangszeugnisse insgesamt	1		1			1,9%		6,3%		
zusätzlich erworb. Realschulabschluss	1	1				1,9%	2,8%			
zusätzlich erworb. Fachhochschulreife	21	14	7			40,4%	38,9%	43,8%		
Zeugnisse insgesamt	52	36	16			100,0%	100,0%	100,0%		
<b>Fachschule für Sozialpädagogik VZ</b>										
Abschlusszeugnisse (theor. Ausbildung)	172	7	130		35	51,7%	30,4%	51,4%		61,4%
Abgangszeugnisse insgesamt	1		1			0,3%		0,4%		
Abschlusszeugn. über staat. Anerkennung	160	16	122		22	48,0%	69,6%	48,2%		38,6%
darunter mit Fachhochschulreife	160	16	122		22	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%
Zeugnisse insgesamt	333	23	253		57	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%
<b>Fachschule für Familienpflege VZ</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	12		12			92,3%		100,0%		
darunter mit Gleich. "Realschulabs."										
darunter mit Fachhochschulreife	12		12			100,0%		100,0%		
Abgangszeugnisse insgesamt	1				1	7,7%				100,0%
Zeugnisse insgesamt	13		12		1	100,0%		100,0%		100,0%

#### A.2.4.4 Abschlüsse an Fachoberschulen, Beruflichen Gymnasien und Berufsaufbauschulen

Insgesamt wurden an *Fachoberschulen* 690 Zeugnisse ausgestellt, davon sind 16,2 % (112) Abgangszeugnisse, die alle in der Vollzeitform vergeben wurden. Der Prozentanteil ausländischer Jugendlicher mit Abgangszeugnis liegt sowohl bei den Schülerinnen als auch bei den Schülern höher als bei den Deutschen.

In *Beruflichen Gymnasien* wurden insgesamt 159 Zeugnisse erteilt. Ca. 74 % davon sind Abiturzeugnisse, etwa 14 % erhalten Zeugnisse der Fachhochschulreife und 13 % ein Abgangszeugnis. Betrachtet man den Anteil deutscher bzw. ausländischer Schülerinnen und Schüler getrennt, so ist zu erkennen, dass ein prozentual kleinerer Anteil der ausländischen Schüler und Schülerinnen das Abitur erwirbt. Im Gegensatz zu Abiturzeugnissen an allgemein bildenden Schulen ist an beruflichen Gymnasien jedoch der Anteil der Schüler mit Abitur höher als der Anteil der Schülerinnen (vgl. Abschnitt A.1.5.4.4).

*Tabelle A.2.4.6: Zeugnisse des Schuljahres 1998/99 an Fachoberschulen, Beruflichen Gymnasien und Berufsaufbauschulen*

	insg.	Deutsche		Ausländer		% Zeug.	Deutsche Zeug.		Ausländer Zeug.	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.	insg.	% männl.	% weibl.	% männl.	% weibl.
<b>Fachoberschule VZ</b>										
Abschlusszeugnisse (FHS-Reife) insg.	541	176	191	87	87	82,8%	84,6%	89,7%	73,7%	76,3%
Abgangszeugnisse insgesamt	112	32	22	31	27	17,2%	15,4%	10,3%	26,3%	23,7%
Zeugnisse insgesamt	653	208	213	118	114	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Fachoberschule TZ</b>										
Abschlusszeugnisse (FHS-Reife) insg.	37	10	24	1	2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Abgangszeugnisse insgesamt										
Zeugnisse insgesamt	37	10	24	1	2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Berufliches Gymnasium</b>										
Abiturzeugnisse insgesamt	117	52	35	14	16	73,6%	86,7%	72,9%	66,7%	53,3%
Zeugnisse der FHS-Reife insgesamt	22	6	6	6	4	13,8%	10,0%	12,5%	28,6%	13,3%
Abgangszeugnisse insgesamt	20	2	7	1	10	12,6%	3,3%	14,6%	4,8%	33,3%
Zeugnisse insgesamt	159	60	48	21	30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Berufsaufbauschule</b>										
Abschlusszeugnisse insgesamt	12	7	3	1	1	80,0%	100,0%	100,0%	25,0%	100,0%
Abgangszeugnisse insgesamt	3			3		20,0%			75,0%	
Zeugnisse insgesamt	15	7	3	4	1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Die *Berufsaufbauschule* (in Frankfurt als Vollzeitform im allgemein-gewerblichen Bereich) hat in dem fraglichen Zeitraum 15 Zeugnisse erteilt. Insgesamt hat diese berufliche Schulform in Frankfurt die wenigsten Schüler/innen, daher die geringe Zahl der Zeugnisse. Festzustellen ist, dass lediglich drei ausländische Schüler an dieser Schulform ein Abgangszeugnis erhalten.

#### **A.2.4.5 Exkurs zu Frankfurts Schulentlassenen im Spiegel der Zahlen von Hessen und Deutschland**

Zur relativierenden Einordnung der an Frankfurts allgemein bildenden und beruflichen Schulen erworbenen Abschlüsse werden im Folgenden die Frankfurter Daten so zusammengefasst, dass sie annähernd vergleichbar werden mit den aus den Grund- und Strukturdaten 2000/2001 gewonnenen Zahlen für Hessen und die Bundesrepublik. Dazu wurden die Daten aus der Tabelle A.1.5.21 "Schulentlassene nach Abschlussart und Schulform 1999/2000" und aus Tabelle A.2.4.1 "Abschlusszeugnisse (ohne Abgangszeugnisse) an beruflichen Schulen, an denen allgemein bildenden Schulen entsprechende Abschlüsse erworben werden können (1998/1999)", zusammengeführt. Tabelle A.2.4.7 enthält also Angaben zu allen Schulentlassenen ohne bzw. mit allgemein bildenden Abschlüssen aus allgemein bildenden Schulen (ohne Sonderschulen) sowie zu den an beruflichen Schulen erworbenen allgemein bildenden Abschlüssen, die dem Haupt- oder Realschulabschluss, der allgemeinen Hochschulreife oder der Fachhochschulreife entsprechen. Nicht berücksichtigt sind die im beruflichen Schulwesen erworbenen berufsbildenden Abschlüsse. Zu beachten ist jedoch, dass sich die Daten zu beruflichen und allgemein bildenden Schulen auf unterschiedliche Schuljahre beziehen. Es ist allerdings nicht anzunehmen, dass sich diese von Jahr zu Jahr erheblich unterscheiden.

Tabellen A.2.4.8 bzw. A.2.4.9 enthalten entsprechende Angaben (einschließlich der Abschlüsse an Sonderschulen) zu Hessen und Deutschland aus der vereinheitlichten Bundesstatistik, deren Datenbasis in etwa vergleichbar mit der Frankfurts ist. Kleinere Abweichungen kann es auf Grund dieser Vereinheitlichung und wegen Rundungen jedoch geben. Ein erster Vergleich der prozentualen Anteile der Schüler/innen pro Abschlussart in Frankfurt, in Hessen und in der Bundesrepublik insgesamt zeigt, dass sich die Anteile von Hes-

sen und dem Bund mehr oder weniger ähneln, die von Frankfurt aber deutlicher von diesen abweichen, insbesondere in den Realschulabschlüssen, der allgemeinen Hochschulreife sowie der Fachhochschulreife.

*Tabelle A.2.4.7: Schulentlassene in Frankfurt am Main aus allgemein bildenden Schulen (2000) und beruflichen Schulen (1999)*

Schulabgänger	Ohne HS Abschluss	Mit HS <sup>1</sup> Abschluss	Mit RS <sup>2</sup> Abschluss	Allgem. Hochschulreife	Fachhochschulreife	Abschlüsse insgesamt
<b>Deutsche</b>	178	610	1 276	1 523	662	4 249
<b>%</b>	<b>4,2 %</b>	<b>14,4 %</b>	<b>30,1 %</b>	<b>35,8 %</b>	<b>15,6 %</b>	<b>100 %*</b>
<b>Ausländer</b>	226	670	750	329	216	2 191
<b>%</b>	<b>10,3 %</b>	<b>30,6 %</b>	<b>34,2 %</b>	<b>15,0 %</b>	<b>9,8 %</b>	<b>100 %*</b>
<b>Insg</b>	404	1 280	2 026	1 852	878	6 440
<b>%</b>	<b>6,3 %</b>	<b>19,9 %</b>	<b>31,5 %</b>	<b>28,8 %</b>	<b>13,6 %</b>	<b>100 %*</b>

1) Hauptschulabschluss und erweiterter Hauptschulabschluss zusammengefasst. 2) Realschulreife/-abschluss, R mit Eignung für FOS und R mit Eign. beruf./gym. und R mit Versetzung in 11. zusammengefasst. \* Durch Rundungsfehler sind Abweichungen zu 100 % möglich.

*Tabelle A.2.4.8: Schulabgänger 1999 in Hessen nach Art des allgemein bildenden Abschlusses erworben in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, Deutsche und Ausländer*

Schulabgänger	Ohne HS Abschluss	Mit HS Abschluss	Mit RS Abschluss	Allgem. Hochschulreife	Fachhochschulreife	Abschlüsse insgesamt
<b>Deutsche</b>	3 978	11 548	26 205	17 776	6 639	66 146
<b>%</b>	<b>6,0 %</b>	<b>17,5 %</b>	<b>39,6 %</b>	<b>26,8 %</b>	<b>10,0 %</b>	<b>100 %</b>
<b>Ausländer</b>	2 067	3 995	4 034	1 343	864	12 303
<b>%</b>	<b>16,8 %</b>	<b>32,5 %</b>	<b>32,8 %</b>	<b>10,9 %</b>	<b>7,0 %</b>	<b>100 %</b>
<b>Insg</b>	6 045	15 543	30 239	19 119	7 503	78 449
<b>%</b>	<b>7,7 %</b>	<b>19,8 %</b>	<b>38,5 %</b>	<b>24,4 %</b>	<b>9,6 %</b>	<b>100 %</b>

Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 88 und 96, Berechnung Kodron

*Tabelle A.2.4.9: Schulabgänger 1999 in der Bundesrepublik Deutschland nach Art des allgemein bildenden Abschlusses erworben in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, Deutsche und Ausländer*

Schulabgänger	Ohne HS Abschluss	Mit HS Abschluss	Mit RS Abschluss	Allgem. Hochschulreife	Fachhochschulreife	Abschlüsse insgesamt
<b>Deutsche</b>	68 137	221 079	410 278	244 868	79 730	1 014 092
<b>%</b>	<b>6,7 %</b>	<b>20,8 %</b>	<b>40,5 %</b>	<b>24,1 %</b>	<b>7,9 %</b>	<b>100 % *</b>
<b>Ausländer</b>	15 663	33 221	29 722	9 432	5 870	93 908
<b>%</b>	<b>16,6 %</b>	<b>35,4 %</b>	<b>31,7 %</b>	<b>10,0 %</b>	<b>6,3 %</b>	<b>100 % *</b>
<b>Insg</b>	83 800	244 300	440 000	254 300	85 600	1 108 000
<b>%</b>	<b>7,6 %</b>	<b>22,0 %</b>	<b>39,7 %</b>	<b>23,0 %</b>	<b>7,7 %</b>	<b>100 % *</b>

Grund- und Strukturdaten 2000/2001, Tab. S. 86 und Tab. 96, Berechnung Kodron. Da die Tabelle auf S. 86 nur Tausender angibt und die Anzahl der deutschen durch Subtraktion der Ausländer errechnet wurde kann es sich nicht um genaue Zahlen handeln.

\* Durch Rundungsfehler können Abweichungen von 100 % auftreten.

Die prozentuale Verteilung der Abschlüsse von deutschen und ausländischen Schüler/innen ist unterschiedlich, sowohl in Frankfurt, in Hessen als auch in der Bundesrepublik. Aber die unterschiedliche Verteilung deutscher und ausländischer Abschlüsse in Frankfurt weicht deutlich von denen in Hessen und in der Bundesrepublik ab.



Prozentual weniger ausländische Schulabgänger aus Frankfurt verlassen im Vergleich zu Hessen und der Bundesrepublik Deutschland eine Schule ohne einen Hauptschulabschluss, das gilt auch für deutsche Schüler/innen. Im Vergleich zu Hessen und der Bundesrepublik Deutschland verlassen auch prozentual weniger ausländische und deutsche Schüler/innen die Schulen mit einem Hauptschulabschluss. Schon hier deutet sich an, dass ein relativ größerer Anteil Frankfurter Schüler/innen einen höherwertigen Abschluss erzielt. Bei Realschulabschlüssen liegen deutsche Schüler/innen aus Frankfurt mit 30,1 % deutlich unter dem hessischen und Bundesdurchschnitt von 39,6 % bzw. 40,5 %, während diese Abschlussart bei ausländischen Schüler/innen aus Frankfurt mit 34,2 % über dem entsprechenden Durchschnitt in Hessen von 32,8 % und in Deutschland von 31,7 % liegt. Bei der allgemeinen Hochschulreife zeigen sich deutliche Unterschiede zu Gunsten Frankfurts. Ausländische Schüler/innen liegen mit 15 % über dem entsprechenden Durchschnitt in Hessen von 10,9 % und im Bund von 10,0 %; bei deutschen Schüler/innen ist der Abstand mit 9 bzw. 11,7 Prozentpunkten noch ausgeprägter. Deutlich ist auch der Vorsprung Frankfurter Schüler/innen bei der Fachhochschulreife, die im Bundesdurchschnitt 6,3 % und in Hessen 7 % der ausländischen Schüler/innen erwirbt, während es in Frankfurt 9,8 % sind; bei den deutschen Schüler/innen Frankfurts 15,6 % gegenüber 10 % in Hessen und 7,9 % in Deutschland.

Insgesamt ist festzustellen, dass Frankfurt am Main als Stadt bei diesem Vergleich mit ganz Hessen und der Bundesrepublik Deutschland gut abschneidet. An welchen Faktoren dies liegen mag, kann anhand der Daten nicht eingeschätzt werden, sicher spielt der Faktor „Stadt“ dabei eine gewisse Rolle.

## B BESTANDSAUFNAHME DER FÖRDERANGEBOTE (AUCH SPRACHFÖRDERUNG) FÜR MIGRANTENKINDER UND NEUE FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN ELTERN UND SCHULE

*Dorothea Bender-Szymanski unter Mitarbeit von Christoph Kodron und Ingrid Plath*

<p>„Wir bedanken uns ausdrücklich für Ihre Arbeit – ich hoffe natürlich auch, dass die Ergebnisse unsere Arbeit unterstützen werden. Liebe Grüße ...“</p> <p>13.3.02, Schulleiter einer allgemein bildenden Frankfurter Schule</p>	<p>„Anliegend übersende ich Ihnen die Fragebögen, die mich beim Ausfüllen sehr viel Zeit gekostet haben und deren Sinn ich kaum verstehen kann. Letzteres liegt an Ihrem Auftraggeber, der in keiner Weise befugt und willens ist, die Lage in den Schulen zu ändern. Für die Bereitstellung von Lehrern ist das HKM und nicht das Stadtschulamt zuständig. Da bei der Stadt das Geld derart knapp ist, ..., kann man sich leicht vorstellen, dass auch nach einer Auswertung der Fragebögen seitens der Stadt nichts passieren wird. Offenbar hat der Magistrat irgendwelche EU-Gelder für eine Studie verwendet, um in der Öffentlichkeit Aktivitäten zu demonstrieren. Vielleicht ist es ja für das DIPF wenigstens eine ABM-Maßnahme. Das wäre das einzig Erfreuliche daran.“</p> <p>14.2.02, Schulleiter einer allgemein bildenden Frankfurter Schule</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### B.1 Einleitung

#### B.1.1 Zielsetzung der Auftraggeber

Die in Auftrag gegebene „Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen“ hat in einem zweiten Teil eine Bestandsaufnahme der Förderangebote (auch Sprachförderung) für Migrantenkinder nach Zielgruppe und Umfang sowie die Einschätzung nach deren Erfolg und Defiziten als Auftragsziel formuliert. Zudem sollen neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sowie der Stand der schulischen Integration zugewanderter Roma-Kinder dokumentiert werden.

#### B.1.2 Konzeption der Befragung

Für die Bestandsaufnahme zu Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen sowie zu neuen Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wurde eine Fragebogenerhebung bei allen Frankfurter Schulleitungen konzipiert und durchgeführt, die durch halbstandardisierte Interviews mit Personen ergänzt und vertieft wurde, die in dem relevanten Bereich maßgebliche Erfahrungen gesammelt haben.

Die folgenden Vorbemerkungen beziehen sich auf einige wesentliche Aspekte, die für die Operationalisierungen der in der Auftragsstudie gebrauchten Begrifflichkeiten zu beachten und zu problematisieren sind.

- *Operationalisierung „Migrationserfahrungen“*

Die Nationalitätszugehörigkeit (Pass) ist, obwohl in der Regel in statistischen Erhebungen verwendet, kein geeigneter Indikator, um Migrationserfahrungen abzubilden. Es gibt viele Schülerinnen und Schüler deutscher Staatsangehörigkeit, die über einen Migrationshintergrund verfügen und / oder in der Familie eine nicht-deutsche Sprache sprechen.

Wir haben uns dafür entschieden, für die Schulleiterbefragung die Bezeichnung „Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprache“ zu wählen, nicht nur deshalb, weil weiterführende Auskünfte von den Schulen nicht erwartet werden können. Der Terminus „andere Herkunftssprache“ ist zwar kein Indikator für *eigenerlebte* Migrationserfahrungen *jener* Schülerinnen und Schüler, die selbst oder deren Eltern bereits in Deutschland geboren sind. Sie leben jedoch in aller Regel in einem (auch erweiterten) familiären Kontext mit *Migrationshintergrund* und wachsen (auch) mit einer nicht-deutschen Sprache auf (s. Abschnitt B.2.3.1).

- *„(Besondere) Förderung“ von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen: keine „harten“ Informationen*

Eine zu entscheidende Frage ist die danach, wo „migrantenspezifische“ und „besondere“ Förderung beginnt, und wo sie aufhört. Am Beispiel der Sprache lässt sich das verdeutlichen. Klare Grenzziehungen zwischen Schülern „deutscher“ und „nicht-deutscher“ Herkunftssprache sind dann möglich, wenn Schüler (z. B. so genannte „Seiteneinsteiger“ oder Kinder, die vor der Einschulung ausschließlich in einer anderen Sprache sozialisiert wurden) in deutscher Sprache und Schrift erst „alphabetisiert“ werden müssen. Je mehr sich die sprachlichen Performanzen jedoch an die der deutschsprachigen Schüler annähern, umso problematischer werden die Grenzziehungen. Dieser Sachverhalt wurde in Vorbefragungen mit Schulleitern bestätigt, die Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache mit vergleichbaren Sprachproblemen zusammen mit Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen in besonderen Deutschkursen fördern. Die Unterscheidung zwischen den ursprünglichen Gruppen verschwindet demnach offensichtlich zu Gunsten einer pädagogischen Kategorisierung nach der Qualität der Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Sollte sich dieser Befund auf breiterer Basis bestätigen, dann hätte dies Auswirkungen auf die Erstellung von Statistiken durch die Schulen, auf deren Vergleichbarkeit untereinander und auf deren Interpretation durch das Staatliche Schulamt, das regelmäßig Rechenschaftsberichte für Fördermaßnahmen verlangt, die vom Hessischen Kultusministerium finanziert werden.

Aber nicht nur für Sprachförderkurse ist die mögliche Kontraproduktivität einer ausschließlichen (besonderen) Förderung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen mitzubedenken. Wenn die Kultusministerkonferenz (1996) in ihrer Empfehlung zum Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ hervorhebt, dass ‚Interkulturelle Kompetenz‘ eine Schlüsselqualifikation für *alle* Kinder und Jugendlichen sei und auf ein konstruktives Miteinander ziele, dann ist es gerade Aufgabe der Schule, Segregation zu Gunsten eines gemeinsam zu erarbeitenden Förderzieles so gering wie möglich zu halten und, da integrative und separierende Lernformen sich ergänzen können, unter genau zu bestimmenden Bedingungen zu entscheiden, welche Lernformen zu welchen Entwicklungszeitpunkten die angemessenen sind. In der Dokumentation wird deshalb berücksichtigt werden, inwiefern auch Kinder deutscher Herkunftssprache an Fördermaßnahmen teilnehmen, die eigentlich für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen konzipiert und eingerichtet sind.

- *Zur Operationalisierung der „Förderangebote“*

Dem Ziel, eine stärkere Beteiligung der Eltern an schulischen Bildungsprozessen ihrer Kinder anzustreben, liegt die Hypothese zu Grunde, dass ein stärkeres elterliches Bildungsengagement eine stärkere Unterstützung der Kinder in schulischen Belangen mit der Folge einer besseren Platzierung ihrer Kinder im Bildungssystem bewirkt. Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus wird in diesem Hypothesenkontext verankert. Dem gemäß werden auch die Kooperationsangebote der Schulen an die Eltern als eine Fördermaßnahme angesehen.

Lehrerinnen und Lehrer, die in mehrkulturellen/mehrsprachigen Klassen unterrichten, nehmen eine Schlüsselposition ein: Die Realisierung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1996) zum Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ setzt einen Lehrer voraus, der selbst über die Schlüsselqualifikation „Interkulturelle Kompetenz“ verfügt. Deshalb wird unter dem Auftragsziel der Dokumentation auch die Fördersituation von Lehrerinnen und Lehrern subsummiert<sup>17</sup>.

- *Förderziele und Integrationsleistung*

Eine grundsätzliche Frage ist die nach den Kriterien, an denen man eine (mehr oder weniger) gelungene Integration von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen bemisst, und aus deren Zielerreichungsdiskrepanz man eine (weitere) Fördernotwendigkeit ableitet. Ist die Integration bereits dann als gelungen zu bezeichnen, wenn genau so viele Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen die einzelnen Schulformen besuchen wie die „deutschen“ Schülerinnen und Schüler? Dann wäre das Kriterium ein rein numerisches. Oder kann erst dann von erfolgreicher Integration gesprochen werden, die ja im Gegensatz zur Assimilation einen gegenseitigen Prozess beinhaltet, wenn es dem Schulsystem gleichzeitig gelingt, die spezifischen – auch sprachlichen – Ressourcen von Schülerinnen, Schülern und Eltern anderer Herkunftssprachen für ihre Schullaufbahn zu erschließen und sie in die Konzeption und Gestaltung von Unterricht einzu beziehen? Um diese Frage wenigstens näherungsweise beantworten zu können, wurden u. a. der Herkunftssprachenunterricht und seine Bedeutung als Qualifikationskriterium für die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler sowie Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter zu den Förderschwerpunkten spezifischer Fördermaßnahmen und zur methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in die Erhebung mit einbezogen.

### **B.1.3      Inhalte der Befragung**

Die Grundlage der Datenerhebung bestand aus einem Schulleiterfragebogen und verschiedenen halbstandardisierten Interviews.

#### **B.1.3.1      Schulleiterfragebogen**

Vorformen des Fragebogens wurden mit mehreren Schulleitern unterschiedlicher Schulformen und Bildungsgänge in verschiedenen Stadien seiner Entwicklung genau durchgesprochen und gegebenenfalls revi-

---

17 Fördermaßnahmen, die sich speziell an *Lehrerinnen und Lehrer* wenden, werden beispielsweise vom HeLP angeboten. Hier wären z. B. zu nennen: Multikulturelle Zusammenarbeit - Deutsche und ausländische Kolleginnen und Kollegen im Dialog; Zweitsprachenerwerb und Interkulturalität; Deutsch als Zweitsprache - Hilfen für den Unterricht; Türkisch - Herkunftssprache als zweite Fremdsprache (Schulversuch); KOALA - Koordinierte Alphabetisierung Deutsch/Türkisch (Projekt zur Förderung der Sprachkompetenz in der Grundschule, an dem Lehrkräfte beteiligt sind); Anatolische Zivilisation (Zielgruppe: türkische und deutsche Lehrkräfte).

diert bzw. ergänzt. Folgende hervorzuhebende Modifikationen des Auftrags wurden auch auf Grund dieser Gespräche vorgenommen:

– Als *Zielgruppen* wurden in der Schulleiterbefragung nicht nur Schüler und Eltern anderer Herkunftssprachen gewählt, sondern auch Lehrer und das *System* Einzelschule im Hinblick auf förderrelevante Aspekte. Zu letzteren zählen Stellungnahmen der Schulleiter zur Förderung der Schüler in ihrer Herkunftssprache, zur Bewertung angebotener – sprach-, fach-, kooperations-, konflikt- und lebensbewältigungs- sowie lehrerfortbildungsbezogener – Maßnahmen, zur bildungsbezogenen Selbstreflexion der Schule im Hinblick auf Schüler anderer Herkunftssprachen, zu Erklärungszuschreibungen für mangelnden Schulerfolg der Zielgruppe der Schüler und zu grundsätzlichen Verbesserungsvorschlägen im relevanten Bereich.

– Das Spektrum der *Förderangebote* (außerhalb des Regelunterrichts in gesonderten Klassen / Kursen sowie innerhalb des Regelunterrichts) wurde zum einen ergänzt um eine Bestandsaufnahme des *Förderbedarfs* und Begründungen dafür, wenn kein (weiterer) Bedarf besteht. Zum anderen wurde das *Förderspektrum* breit gefasst, sowohl was die *Zielgruppen* für Fördermaßnahmen als auch die *Förderbereiche* anbetrifft, um einen möglichst umfassenden Einblick in das, was unter Förderung in den Schulen subsummiert wird, zu dokumentieren.

Die *Förderbereiche* wurden wie folgt festgelegt:

- Für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen:
  - Sprachbezogene Förderangebote und -bedarf  
in der deutschen Sprache  
(z. B. Vorlauf- und Mitlaufkurse für Schulanfänger und neu Zugewanderte, Alphabetisierungskurse, Intensivkurse für Seiteneinsteiger)
  - in der Herkunftssprache  
(hierzu zählt auch die Möglichkeit, die Herkunftssprache ab Jahrgangsstufe 7 als Wahl- oder Wahlpflichtfach bzw. als Zweite Fremdsprache oder in bilingualen Zweigen wählen zu können)
  - Fachbezogene Förderangebote und -bedarf  
(z. B. Englisch, Mathematik)
  - weitere Angebote zur Förderung der Lernfähigkeit und (Aus)Bildungsbeteiligung  
(z. B. zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung von Lerndefiziten, zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung partieller Lernausschläge, Sprachheilkurse, Hausaufgabenhilfe, Eingliederungsmaßnahmen für Schüler aus Sonderschulen in den Regelunterricht, Eingliederungsmaßnahmen in die Berufs- und Arbeitswelt)
  - Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung unter gezielter Berücksichtigung von Schülern anderer Herkunftssprachen  
Zu diesen Angeboten zählen beispielsweise Projekte wie Präventive Sozialarbeit an Schulen (Schülerbörse), Theaterprojekte oder Mediationskurse.
- Für die Kooperation zwischen Schule und den Eltern anderer Herkunftssprachen:  
Hierzu zählen Einschätzungen zur *Kooperationsbereitschaft* der Eltern von Kindern anderer Herkunftssprache mit der Schule und solche zur Unterstützung der *Bildungsentwicklung* ihrer Kinder im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache und der Angabe, auf Eltern welcher Herkunftssprachen die Aussagen bezogen werden, des Weiteren Angaben zu einer Reihe unterschiedlicher konkreter Kooperationsangebote sowie dazu, auf welche Weise die Eltern dazu gewonnen werden konnten.
- Für Lehrer im Zusammenhang mit Fortbildungsangeboten im interkulturellen Bereich.

Des Weiteren wurden für den Fall angebotener Fördermaßnahmen in extra Kursen / Klassen sowie sonstiger Projekte differenzierte Angaben erfragt, die über eine rein statistische Auflistung hinausgehen. Dazu zählen Angaben

- zur finanzierenden Institution der jeweiligen Maßnahme,
- zum Konzept und seinen Förderschwerpunkten,
- zur Durchführung des Konzeptes,
- zu Kriterien der Zuweisung zum Angebot,
- zur Lernerfolgskontrolle sowie
- zur Einschätzung der jeweiligen Maßnahme.

Im Fragebogen wurden drei Fragetypen verwendet:

- Entscheidungsfragen, die mit „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“ bzw. „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beantwortet werden können,
- Fragen mit einer vierstufigen Antwortskala (z. B. trifft voll zu, trifft eher zu, trifft weniger zu, trifft nicht zu) sowie
- Offene Fragen ohne Antwortvorgaben.

Der Schulleiterfragebogen bestand aus zwei Teilen: einem *allgemeinen* Teil (Anhang B.1), der von allen Schulleitern bearbeitet werden sollte, wenn die Fragen für die entsprechende Schulform relevant waren, und drei für unterschiedliche Förderangebotarten speziell konstruierte *Anhänge* – für Förderangebote in der deutschen Sprache (Anhang B.2), für zusätzliche unterrichtsfachbezogene Förderangebote (Anhang B.3) sowie für weitere Angebote zur Förderung der Lernfähigkeit und (Aus)Bildungsbeteiligung und für Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung (Anhang B.4). Diese Anhänge sollten nur dann bearbeitet werden, wenn solche Fördermaßnahmen in gesonderten Kursen / Klassen oder als besondere Projekte unter *spezifischer* Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen im laufenden Schuljahr 2001/2002 angeboten werden.

Da ein Fragebogen für *alle* Frankfurter Schulen entwickelt wurde, hat dies zur Folge, dass bestimmte Schulformen strukturell und inhaltlich nicht in jedem Fragenbereich so abgebildet werden konnten, wie es wünschenswert gewesen wäre. Für die Konzeption eines Fragebogens für alle Schulen gibt es zwei Gründe. Zum einen war es aus zeitlichen Gründen nicht möglich, schulform- bzw. bildungsgangspezifische Erhebungsbögen zu erstellen. Zum anderen ist es prinzipiell schwierig, Kriterien für Gruppenbildungen zu entwickeln, die es ermöglichen, Schulformen bzw. Bildungsgänge hinreichend deutlich voneinander zu trennen. Ein Teil der Schulen sind Verbundschulen und werden z. B. von Schülern unterschiedlich lange besucht. Nach Rücksprache mit Schulleitern berufsbildender Schulen und Sonderschulen müssten im Prinzip für jede Einzelschule spezifische Fragebögen erstellt werden, um das jeweilige Schulprofil angemessen abbilden zu können. Damit wiederum wären einer Vergleichbarkeit der Daten Grenzen gesetzt.

Die Entscheidung zur Konzeption eines Fragebogens für alle Schulen hat zur Konsequenz, dass bestimmte Fragenkomplexe für bestimmte Schulen kaum oder gar nicht in Frage kommen; so wurde etwa von Schulleitern berufsbildender Schulen in persönlichen Gesprächen und in schriftlichen Kommentaren zum Fragebogen mitgeteilt, dass eine Kooperation mit dem Elternhaus wegen des Alters der Schüler wenn überhaupt, dann eine nur sehr untergeordnete und oft auf Einzelfälle bezogene Rolle spiele; für Grundschulen, die Schüler nur bis zur vierten Klasse beschulen, kommen Fragenkomplexe nicht in Betracht, die sich auf Angebote für Schüler ab der fünften Klasse beziehen. Fehlende Angaben sind bei bestimmten Fragen also nicht ohne weiteres als Antwortverweigerung der Schulleiter zu interpretieren.

Wenn Gruppenbildungen für Schulformen / Bildungsgänge im Folgenden vorgenommen werden, dann geschieht dies in der Absicht, möglichst „reine“ Schultypen zu erhalten. Das führt allerdings zu einer ihrer Anzahl entsprechend hohen Repräsentanz von Grundschulen, einem Faktum, dem bei schulformbezogenen Aussagen Rechnung getragen wird. Eine Restkategorie wurde aus den Schulen gebildet, die keinem der Typen zuzuordnen waren, und die aus Datenschutzgründen nicht einzeln aufgeführt werden konnten.

### **B.1.3.2 Interviews**

Zusätzlich zu der Fragebogenuntersuchung wurden mehrere halbstandardisierte Interviews mit Personen durchgeführt, die nach Angaben der Begleitgruppe oder von Schulleitern Schlüsselpositionen in dem in Frage stehenden Dokumentationsfeld innehaben (z. B. Lehrer für herkunftssprachlichen Unterricht, die gleichzeitig für die Kontaktaufnahme und –pflege mit Eltern anderer Herkunftssprachen zuständig sind). Dazu gehörten auch Vertreter von themenrelevanten Institutionen (dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, dem Verein für Kultur und Bildung e. V., dem Amt für Multikulturelle Angelegenheiten, dem Jugend- und Sozialamt, der „Schaworalle“).

### **B.1.4 Durchführung der Fragebogenerhebung und Rücklauf**

Mit Anschreiben vom 13. 12. 01 (siehe Anhang B.1-Anschreiben) wurden 173 Frankfurter allgemein bildende und berufliche Schulen (inklusive Privatschulen) um Beantwortung des Fragebogens für das laufende Schuljahr 2001/2002 gebeten. Die Teilnahme an der Erhebung beruhte auf Freiwilligkeit. Acht Schulen haben sich brieflich bzw. telefonisch für nicht zuständig erklärt (Hauptgrund: keine Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an den betreffenden Schulen). Nach einem Erinnerungsschreiben des Leiters des Staatlichen Schulamtes vom 14. 2. 02 sowie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung vom 15. 2. 02 (Anhang B.5) und telefonischen Kontaktaufnahmen mit Schulleitern sind von den 165 verbleibenden Schulen 132 Rückmeldungen (80%) eingegangen. Prinzipiell wurden alle Informationen der Schulleiter – auch telefonische Mitteilungen oder solche aus beigelegten Briefen – auch jener Schulen, auf die die Fragen nur sehr bedingt zutrafen, als Rückmeldungen bei den Auswertungen berücksichtigt, um für den Auftrag relevante Daten dokumentieren zu können.

Die restlichen 20% der Schulleiter sahen sich, auch nach z. T. persönlicher Rücksprache, nicht zur Teilnahme an der Untersuchung in der Lage. Ihre Absagen wurden mehrheitlich mit Arbeitsüberlastung, Wechsel des Direktorats oder krankheitsbedingten Engpässen begründet, in einigen Fällen damit, dass dem Staatlichen Schulamt die erfragten Daten bereits zur Verfügung stünden und dort abgerufen werden könnten, selten – in sieben Fällen – mit dem zusätzlichen Argument des Fragebogenumfangs. Wenige Begründungen für die Teilnahmeverweigerung lagen in der nicht erkennbaren praktischen Konsequenz einer derartigen Untersuchung („Was habe ich davon? Wir brauchen konkrete praktische Vorschläge!“), mehr hingegen in der Befürchtung einer nicht gesicherten Anonymität, die auch nicht durch das Erinnerungsschreiben und persönliche Hinweise auf die Wahrung des Datenschutzes sowie die Unabhängigkeit des DIPF vom Staatlichen Schulamt entkräftet werden konnte.

Die Rückläufe sind für die einzelnen Schulformen wie folgt:

Schulformen	angeschriebene Schulen	Rückläufe	
		absolut	%
Grundschulen	53	39	73,5
Grundschulen mit Förderstufe	10	7	70,0
Grund- und Hauptschulen	8	5	62,5
Gymnasien	19	13	68,4
Hauptschulen	5	4	80,0
Integrierte Gesamtschulen	6	5	83,3
Kooperative Gesamtschulen	6	5	83,3
Realschulen	11	10	90,9
Sonderschulen	19	12	63,2
Berufliche Schulen	23	22	95,7
Restkategorie <sup>18</sup>	13	10	76,9
Schulen insgesamt	173	132	76,3
Schulen insgesamt abzüglich nicht zuständiger Schulen	165	132	80,0

Der Rücklauf ist insgesamt als hoch anzusehen, insbesondere wenn man bedenkt, dass generell bei wissenschaftlichen Erhebungen im schulischen Bereich Rücklaufquoten zwischen 15 % und 44 % üblich sind (s. z. B. Haenisch, 1992; Terhardt, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994).

## **B.2 Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an Frankfurter Schulen: Ergebnisse der Schulleiterbefragung**

### **B.2.1 Anteil besonders geförderter Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an Frankfurter Schulen**

Die Schulleiter wurden zunächst gebeten, allgemeine Angaben zu den folgenden Fragen zu vorzunehmen:

- Wie hoch ist die Gesamtanzahl der Schüler Ihrer Schule?
- Wie hoch ist die Gesamtanzahl der Schüler anderer Herkunftssprachen an Ihrer Schule?
- Wie viele Schüler anderer Herkunftssprachen Ihrer Schule werden besonders gefördert?

Die folgende Tabelle gibt die von den Schulleitern (132) mitgeteilten und für die einzelnen Schulformen errechneten Gesamtanzahlen der Schüler anderer Herkunftssprachen sowie den jeweiligen prozentualen Anteil der Anzahl besonders geförderter Schüler dieser Zielgruppe wider, ebenfalls bezogen auf die jeweilige Schulform.

18 Grund- und Hauptschule mit Förderstufe; Grund-, Haupt- und Realschule; Grundschule, Realschule, Gymnasium; Grundschule und Gymnasium; Grund- und Sonderschule; Haupt- und Realschule; Abendgymnasium für Berufstätige; Abendhaupt- und Realschule f. Berufstätige; Grund-, Förder-, Haupt- und Realschule



Schulform	1. Schüler insgesamt	2. Schüler anderer Herkunftssprachen	3. besonders geförderte Schüler	% 3. an 2.
Grundschulen	10967	4852	2708	55,8
Grundschulen mit Förderstufe	2318	1000	572	57,2
Grund- und Hauptschulen	1941	1142	601	52,6
Gymnasien	10075	2326	242	10,4
Hauptschulen	944	478	342	71,6
Integrierte Gesamtschulen	2809	1608	939	58,4
Kooperative Gesamtschulen	4789	1863	690	37,0
Realschulen	4050	2043	1071	52,4
Sonderschulen	1499	837	181	21,6
Berufliche Schulen	29045	5945	520	8,8
Restkategorie	5519	1557	467	30,0
<b>Gesamt</b>	<b>73956</b>	<b>23651</b>	<b>8333</b>	<b>35,2</b>

Danach werden Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen vor allem in Hauptschulen besonders gefördert. Es folgen mit Abstand Integrierte Gesamtschulen, Grundschulen ohne und mit Förderstufe, Grund- und Hauptschulen sowie Realschulen. Mit Abstand am wenigsten besondere Förderung erhalten Schüler an Sonderschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen.

## B.2.2 Förderung in der deutschen Sprache

### B.2.2.1 Zum Stand der Diskussion

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen von PISA (Programme for International Student Assessment) zu Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung sowie fächerübergreifenden Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler wird der Einfluss der Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf das Gesamtergebnis Deutschlands im internationalen Vergleich thematisiert. Einige zentrale Befunde<sup>19</sup> lauten:

- Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund haben seltener Zugang zu höherwertigen Bildungsabschlüssen.
- Das deutsche Bildungssystem vermittelt Kindern aus Migrantenfamilien geringere Lesekompetenzen als andere europäische Bildungssysteme (auch bei Kontrolle von Herkunftsland und Sozialschicht).
- Der seltenere Zugang zu höheren Bildungsgängen von Kindern aus Migrationsfamilien kann zu wesentlichen Teilen auf deren geringere Sprachkompetenz zurückgeführt werden (dies gilt für *schichtspezifische* Bildungsbeteiligung nicht).
- Geschlechtsspezifische Effekte fallen nach Migrationsstatus unterschiedlich aus. (Bei zugewanderten Eltern gibt es keine Überrepräsentation von Mädchen im Gymnasium.)
- Die niedrigeren Leseleistungen von Kindern aus Migrationsfamilien sind statistisch erklärbar aus schichtspezifischer Benachteiligung, Verweildauer und Umgangssprache in der Familie.

19 Die Befunde und Desiderata sind, leicht modifiziert, einer Vorlage zu einer Podiumsdiskussion zum Thema „PISA zur Ausländerintegration. Diskriminiert die Schule?“ entnommen, die am 18.2.2002 an der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt stattfand, und die von Prof. Dr. Eckard Klieme, einem Teilnehmer der Diskussion, präsentiert wurden.

Folgende Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Befunden ziehen:

- PISA belegt die unzureichende Förderung von Migrantenkindern in unserem Bildungssystem.
- PISA legt nahe, dass ein Kernproblem die mangelnde sprachliche Förderung und Integration von Migranten ist.
- PISA erlaubt keine direkte Aussage über eine mögliche spezifische Diskriminierung durch die Organisation Schule. PISA legt allerdings nahe, dass der seltenere Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen ein Sekundäreffekt von sozialen Disparitäten im gegliederten Schulsystem und mangelnder Sprachförderung ist.

Als Desiderata für die Migrationsforschung lassen sich festhalten:

Bei der Untersuchung von möglichen Ausgrenzungsprozessen im Bildungssystem müssen

- die tatsächlichen Kompetenzen der Schüler/innen und
- der familiäre Hintergrund (Umgangssprache, Entscheidungsprozesse) berücksichtigt werden. Außerdem sollten schichtspezifische, ausländerspezifische und geschlechtsspezifische Benachteiligungen auseinander gehalten werden.

Die Ergebnisse der Schulleistungsstudie PISA-E zum innerdeutschen Vergleich der Bundesländer belegen darüber hinaus, dass Hessen nach den Stadtstaaten Bremen und Hamburg mit 32,7% den höchsten Anteil von 15-jährigen Schülern mit Migrationsgeschichte hat, also ein Elternteil oder beide Eltern im Ausland geboren sind (PISA 2000, S. 44). Für Hessen ist demnach die Notwendigkeit der Konzeptionierung von Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsintegration der Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen in besonderem Maß gegeben. Die Initiativen des Hessischen Kulturministeriums zur zusätzlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund schlagen sich entsprechend nicht nur in vermehrten Deutschfördermaßnahmen nieder, sondern auch das „Zweite Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“, das zum Schuljahr 2002/2003 in Kraft tritt, erhebt die bessere Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler zu einem Kernpunkt des Gesetzes. Gerade vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der Befragung Frankfurter Schulleiter interessant, geben sie doch einen differenzierten Einblick in Förderangebote und Förderbedarf für das laufende Schuljahr 2001/02 auf lokaler Ebene.

### ***B.2.2.2 Bedarf nach Deutschförderangeboten***

Die Frage an die Schulleiterinnen und Schulleiter lautete: „Wenn an Ihrer Schule Bedarf nach Deutschförderangeboten besteht: Für welche Deutschfördermaßnahmen besteht Bedarf?“

Von 132 Schulen wünschen 83 Schulen (rd. 63%) Deutschfördermaßnahmen in extra dafür einzurichtenden Klassen / Kursen, 49 Schulen (rd. 37%) äußern keinen Förderbedarf. Von den Schulen, die Bedarf anmelden, bieten 60 Schulen bereits Deutschfördermaßnahmen an, 23 Schulen melden Bedarf an, verfügen aber bislang über keine Förderangebote.

Nach den einzelnen Schulformen getrennt stellt sich die Bedarfslage wie folgt dar:

<b>Schulform</b>	<b>Schulen</b>	<b>Bedarf nach einem Förderangebot</b>		<b>davon zweifacher Bedarf</b>
	<b>insgesamt</b>	<b>absolut</b>	<b>%</b>	
Grundschulen	39	25	64,0	3 Schulen
Grundschulen mit Förderstufe	7	6	85,7	
Grund- und Hauptschulen	5	5	100,0	2 Schulen
Gymnasien	13	9	69,2	2 Schulen
Hauptschulen	4	4	100,0	
Integrierte Gesamtschulen	5	3	60,0	
Kooperative Gesamtschulen	5	4	80,0	1 Schule
Realschulen	10	7	70,0	1 Schule
Sonderschulen	12	6	50,0	
Berufliche Schulen	22	10	45,5	1 Schule
Restkategorie	10	4	40,0	1 Schule
<b>Gesamt</b>	<b>132</b>	<b>83</b>		<b>11</b>

Die 83 Schulen melden Bedarf an insgesamt 94 Fördermaßnahmen an. Mindestens einen Förderbedarf haben, bezogen auf die jeweilige Schulform, alle Hauptschulen sowie Grund- und Hauptschulen (100%). Es folgen die Grundschulen mit Förderstufe (85,7%), die Kooperativen Gesamtschulen (80%) und Realschulen (70%). Gymnasien (69%), Grundschulen (64%) und Integrierte Gesamtschulen (60%) sind mit ihren Wünschen nach Förderbedarf immer noch relativ hoch anzusiedeln, liegen jedoch unter den bereits genannten Schulformen. An den weiteren Schulformen liegt der Bedarf bei 50% und darunter. Die Bedarfsrückmeldungen, deren Terminologie den Angaben der Schulleiter weitgehend entsprechen, die sich allerdings nicht immer mit den Vorgaben z. B. des Staatlichen Schulamts decken (siehe Anhang B.6), wurden wie folgt kategorisiert: Deutschfördermaßnahmen, die indizieren, dass sie für eine bestimmte Zielgruppe in einer bestimmten Phase ihrer Schullaufbahnentwicklung gewünscht werden – so z. B. Vor / Mitlaufkurse während des ersten Jahrgangs oder Intensivkurse für Seiteneinsteiger, wurden als *punktueller* klassifiziert. Deutschfördermaßnahmen, die sich terminologisch durch explizite (z. B. durch die Angabe der Schuljahre „von Klasse 1-6“) und / oder nicht vorgenommene Spezifizierungen von der ersten Gruppe unterschieden, wurden *schullaufbahnbegleitenden* Maßnahmen zugeordnet. Darüber hinaus ließen sich bei den Nennungen der gewünschten Fördermaßnahmen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf die Förderziele feststellen, die eine Zuordnung zu den Kategorien „Korrekte Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift: sprachlich-grammatische Kompetenz“ (hier wurden auch diejenigen Nennungen zugeordnet, die keine besondere Spezifizierung im Hinblick auf besondere Schwerpunkte zuließen), „Sprachverständnis“ und „Deutschförderung im Rahmen berufslaufbahnvorbereitender bzw. berufslaufbahnbegleitender Maßnahmen“ sinnvoll erscheinen ließen. Die Nennungen verteilen sich wie folgt auf die einzelnen gewünschten Maßnahmen und Schulformen. Bezugsgröße der Prozentangaben ist die Gesamtzahl der Förderwünsche (94).

<b>Förderbedarf in der deutschen Sprache</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Schulform</b>
<b>Korrekte Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift: sprachlich-grammatische Kompetenz</b>  <i>1. Punktuell:</i> – Vor / Mitlaufkurse während des Jg. 1 (Schulanfänger) – Intensivkurse: z. B. für Seiteneinsteiger, Aufbaukurs nach Intensivkurs, Intensivkurse beim Übergang in weiterführende Schulen  <i>2. schullaufbahnbegleitend:</i>  Deutschförderkurse / stunden (z. B. DaZ, DaF, DfA, Lese-Rechtschreibförderung, Kurse für Hörgeschädigte, für Sehbehinderte, für gute Schüler, für Roma, in Einzel- bzw. Kleingruppen <sup>20</sup> )	10           19           57	11           20           60	Grundschule: 8 - mit Förderstufe: 1 Grund-Hauptschule: 1  Grundschule: 7 - mit Förderstufe: 1 Grund-Hauptschule: 2 Hauptschule: 1 Berufliche Schule: 3 Gymnasium: 3 Realschule: 1 Rest: 1  Grundschule: 11 - mit Förderstufe: 4 Grund-Hauptschule: 4 Hauptschule: 3 Berufliche Schule: 5 Gymnasium: 7 Realschule: 7 Sonderschule: 6 KGS: 5 IGS: 2 Rest: 3
<b>Sprachverständnis</b> Ausdrucksfähigkeit, Texterfassung, Textverständnis, Wortschatzerweiterung, kommunikative Kompetenz	7	7	Grundschule: 2 Gymnasium: 1 Realschule: 1 IGS: 1 Berufliche Schule: 1 Rest: 1
<b>Deutschförderung im Rahmen berufslaufbahnvorbereitender bzw. berufslaufbahnbegleitender Maßnahmen (z. B. EIBE, BGJ)</b>	2	2	Berufliche Schule: 2
<b>Gesamt</b>	94	100	

Mit großem Abstand dominiert demnach der Förderbedarf nach schullaufbahnbegleitenden Angeboten. Das bedeutet, dass die Schulleiter vor allem nicht punktuelle Angebote benötigen, sondern solche, die sich über die Spanne der Schuljahre erstrecken, über die sie Schülerinnen und Schüler beschulen. Die Schwerpunkte liegen dabei auf der Förderung der korrekten Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Die explizit genannten Schwerpunkte der Förderung des Sprachverständnisses – z. B. der Ausdrucksfähigkeit, der Texterfassung, des Textverständnisses, der kommunikativen Kompetenz – sind anteilmäßig, wenn man den expliziten Wunsch nach Deutschförderung im Rahmen berufslaufbahnvorbereitender bzw. berufslaufbahnbegleitender Maßnahmen außer Acht lässt, mit Abstand am geringsten vertreten.

Die Frage danach, warum der Bedarf bislang nicht gedeckt werden konnte, wird in erster Linie mit Personalmangel begründet, sodann mit dem Mangel an speziell ausgebildeten Lehrern – hier wird insbesondere genannt ein Mangel an spezifischer Fachkompetenz der Lehrer – und an dritter Stelle mit mangelnden finanziellen Ressourcen. Weitere Gründe, die in einer offenen Frage genannt werden konnten, sind vor allem Raummangel, eine Benachteiligung beruflicher Schulen in der Fördervergabe von Ressourcen, eine zu ge-

20 auch: Lautsprache, Schulung des phonetischen Gehörs, Syntax.

ringe Anzahl von Schülern (mit dem Vorschlag verbunden, ein zentrales Kursangebot einzurichten), sowie fehlende Mittagessensangebote, um die Kurse am Nachmittag stattfinden lassen zu können.

Diejenigen Schulleiter, die keinen Bedarf äußerten (37%), wurden gebeten, zu der Frage Stellung zu nehmen: „Wenn an Ihrer Schule *kein Bedarf* nach (weiteren) Deutschförderangeboten besteht: Warum besteht kein Bedarf?“ Die Begründungen waren vor allem eine für die erfolgreiche Teilnahme am regulären Unterricht hinreichende Sprachkompetenz der Schüler anderer Herkunftssprachen, ein ausreichendes Förderangebot, die Teilnahme der Schüler anderer Herkunftssprachen an Förderangeboten in einer anderen Schule, eine zu geringe Anzahl an Schülern anderer Herkunftssprachen an der Schule sowie die außerschulische Förderung in der deutschen Sprache (hierzu wurden Angebote der Fuld-Stiftung, von Beratungsstellen, Jugendhaus und Hort in einer offen gestellten zusätzlichen Frage genannt). Eine Schulleitung sieht keine Realisierungschancen für weitere Förderangebote, weil auf Grund der besonderen Situation (Abendunterricht) keine zeitliche Ausweitung von Unterrichtsangeboten möglich ist, ein weiterer Schulleiter schätzt die Bereitschaft der förderbedürftigen, jedoch wenigen Schüler als gering ein, ein zusätzliches Angebot zur sprachlichen Förderung anzunehmen; die Schüler hätten oftmals kein Bewusstsein in Bezug auf ihre sprachlichen Defizite.

In der Regel erfassen Erhebungen zu Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen nur jene, die in extra dafür eingerichteten Klassen bzw. Kursen durchgeführt werden. Sie berücksichtigen dann nicht, dass diesen Schülern auch eine besondere Förderung *innerhalb des Regelunterrichts* zukommen kann. Diese Maßnahmen fordern jedoch den Lehrer in besonderem Maße zum alltäglichen Umgang mit „Differenz“ heraus. Deshalb wurden alle Schulleiter (132) gebeten, die Frage zu beantworten, ob und wenn ja, welche Art von besonderer Deutschförderung innerhalb des Regelunterrichts stattfindet und durch welche Person(en) diese erfolgt.

Die Frage danach, ob die Schüler auch im Regelunterricht besonders gefördert werden, bejahen 64 % aller Schulleiter (85 von 132). Die offen gestellte Frage, um welche besondere Förderung es sich dabei handelt, erbrachte in der weit überwiegenden Anzahl der Nennungen die bedarfsorientierte individuelle und / oder Kleingruppenförderung, z. B. durch Bildung von Gruppen mit unterschiedlichem Sprachstand (besondere Förderung durch differenzierte Aufgabenstellungen und Übungen, Erklärungen von Fachausdrücken, Förderung des Textverständnisses, Wortschatzerweiterung, Syntax, Schulung des phonetischen Gehörs, Vertiefung des Grundlagenwissens), die auch den Einsatz von Lese- und Rechtschreibprogrammen einschließt.

Die Unterstützung erfolgt mit kombinierten Methoden in Form von Binnendifferenzierung (Förderung durch den Fachlehrer, der den Schüler/innen spezielle Aufgaben zuweist), Tutoring (Förderung durch leistungsstärkere Mitschüler) bzw. Teamteaching (Förderung durch mehr als einen Lehrer / eine Person) nach Angaben von 53 % der Schulleiter (45 von 85). Ausschließlich durch den Fachlehrer gefördert werden 38 % (von 85). Leistungsstärkere Mitschüler übernehmen ausschließlich in 2 % der Fälle eine lernunterstützende Funktion, und 7 % (von 85) geben an, dass die Schüler ausschließlich durch mehr als einen Lehrer / eine Person nach der Methode des Teamteaching gefördert werden.

Zum *Teamteaching* wurde eine offene Frage hinzugefügt: Die Schulleiter wurden gebeten, für den Fall der Zustimmung zu dem Item anzugeben, in welcher Weise dieses durchgeführt wird. Genannt wurde in einem Fall die Durchführung in Form einer Dreifachbesetzung durch Regelschullehrer (Deutsch / Mathematik / Englisch) nach einer flexiblen, der wechselnden Bedarfslage der Schüler angemessenen Methode. Weitere 17 Schulen gaben an, dass sie in Doppelbesetzung unterrichten, wobei die zweite Person nicht immer durch einen Regelschullehrer repräsentiert wird, sondern durch Sozialpädagogen, bilinguale Lehrer, Vertretungsvertragslehrer, Studienreferendare oder Eltern. Obwohl nicht viele Schulleiter die Methode des Teamteaching, bei der die pädagogische Verantwortung von mehreren Personen – auch Personen, die nicht zum Kreis der Regelschullehrer gehören – geteilt wird, als realisierte Methode nennen, soll ihre besondere Bedeutung hervorgehoben werden, weil ihr das pädagogische Konzept des kooperativen Lernens zu Grunde liegt, ein pädagogischer Ansatz, bei dem Gruppenarbeit unter bestimmten und klaren Spielregeln mit dem Ziel einer Optimierung von Lernprozessen *unter Berücksichtigung von Heterogenität* – in Bezug auf Leistung, Erstsprache, kulturelle Herkunft, soziale Schichtzugehörigkeit und dergleichen mehr – erfolgt. Das

Konzept des kooperativen Lernens wird als der viel versprechendste Ansatz sowohl hinsichtlich der Förderung der Fachleistungen als auch in den Bereichen der soziokulturellen Beziehungen gewertet (Johnson & Johnson, 1994).

### **B.2.2.3      *Bestehende Deutschförderangebote***

An 76 Schulen (57,6% von 132) werden Deutschfördermaßnahmen in extra eingerichteten Klassen bzw. Kursen angeboten (siehe Anhang B.7). Insgesamt wurden 113 Fragebogenanhänge (s. Anhang B.2) mit Angaben zu den Förderangeboten in der deutschen Sprache von den Schulleitungen zurückgeschickt. Aus dieser Anzahl darf jedoch nicht auf die Gesamtanzahl der Einzelkurse geschlossen werden: obwohl für jeden Kurs ein gesondertes Formular ausgefüllt werden sollte, haben einige Schulleiter mehrere gleichartige Kursangebote zusammengefasst. Die Gesamtanzahl der Deutschförderkurse liegt demnach höher. Die Rückmeldungen für die Angebote (113) verteilen sich wie folgt auf die einzelnen Schulformen und Teilnehmerzahlen:

<b>Schulform</b>	<b>Schulen insgesamt</b>	<b>Schulen mit Angeboten</b>	<b>Angebote insgesamt</b>	<b>Teilnehmerzahl<sup>21</sup></b>	<b>Prozent geförderter Schüler insgesamt</b>
Grundschule	39	23	39	1241	11,3%
Grundschule mit Förderstufe	7	4	4	210	9,1%
Grund- und Hauptschule	5	5	8	126	6,5%
Gymnasium	13	9	10	245	2,4%
Hauptschule	4	4	9	193	20,4%
Integrierte Gesamtschule	5	5	9	421	15,0%
Kooperative Gesamtschule	5	4	5	76	1,6%
Realschule	10	9	12	1374	33,9%
Sonderschule	12	2	3	24	1,6%
Berufliche Schule	22	6	6	332	1,1%
Rest	10	5	8	205	3,7%
<b>Gesamt</b>	<b>132</b>	<b>76</b>	<b>113</b>	<b>4403</b>	<b>6,0%</b>

Die *Art der Förderangebote* kann wie folgt klassifiziert werden (N=113):

21 Bei 10 Kursen wurde keine Teilnehmerzahl angegeben.

Förderangebote in der deutschen Sprache	Angebote	Schulform
<b>Korrekte Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift: sprachlich-grammatische Kompetenz</b> <i>1. Punktuell:</i> – Vor / Mitlaufkurse während des Jg. 1 (Schulanfänger)  – Intensivkurse für Seiteneinsteiger, auch Aufbaukurs, dem Regelunterricht vorgeschalteter Kurs  <i>2. schullaufbahnbegleitend:</i> Deutschförderkurse / stunden (z. B. DaZ, DaF, DfA, Lese-Rechtschreibförderung, Förderangebote in der Lernwerkstatt)	 7  34    65	Grundschulen: 4 - mit Förderstufe: 1 Grund- und Hauptschulen: 2  Grundschulen: 8 - mit Förderstufe: 2 Grund- und Hauptschulen: 3 Hauptschulen: 7 Berufliche Schulen: 2 Gymnasium: 1 Realschulen: 2 KGS: 1 IGS: 3 Rest: 5  Grundschulen: 23 - mit Förderstufe: 1 Grund- und Hauptschulen: 3 Hauptschulen: 2 Berufliche Schulen: 2 Gymnasium: 9 Realschulen: 10 Sonderschulen: 3 KGS: 4 IGS: 5 Rest: 3
<b>Sprachverständnis</b> z. B. Ausdrucksfähigkeit, Texterfassung, Textverständnis, kommunikative Kompetenz	1	Grundschule
<b>Deutschförderung im Rahmen berufslaufbahnvorbereitender bzw. -begleitender Maßnahmen</b>	2	Berufliche Schulen: 2
<b>Sonstige:</b> Deutsch und PC, Deutsch-Doppelsteckung	4	Grundschulen: 3 IGS: 1

Ein Vergleich der Nachfrage nach (weiteren) Deutschfördermaßnahmen und den tatsächlichen Angeboten zeigt, dass das Schwergewicht von Nachfrage und Angebot auf einer schullaufbahnbegleitenden Förderung liegt. Der explizite Bedarf an Kursen zur Förderung des *Sprachverständnisses* liegt zwar etwas über dem Angebot, ist jedoch insgesamt als niedrig einzustufen, wenn man ihn in Relation zu Angebot und Nachfrage der Kurse setzt, die die korrekte Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift (sprachlich-grammatische Kompetenz) als Förderinhalt und –ziel haben. Dieser Befund muss jedoch vorsichtig interpretiert werden, denn die Nomenklatur der jeweiligen Nennungen durch die Schulleiter unterscheidet sich z. T. erheblich; von eher allgemein formulierten Fördermaßnahmen kann nicht ohne weiteres auch auf deren Inhalte und Förderschwerpunkte bzw. –ziele geschlossen werden. Die Frage nach letzteren wird daher im weiteren differenzierter aufgeschlüsselt werden.

Die Frage, ob mit dem spezifischen Angebot alle förderbedürftigen Schüler der Zielgruppe erreicht werden, für die das jeweilige Förderangebot eingerichtet wurde, wurde für 60 % (68) der Kurse (113) bejaht, für 35% (39) verneint (sechs Schulleiter machten keine Angaben). Als Begründungen für die Verneinungen wurden in einer offen gestellten Frage angegeben:

- fehlende personelle Ressourcen: „Trotz Erlasslage können die erforderlichen Aufbau- und weiterführenden Förderkurse nicht von der Schule eingerichtet werden, da eine entsprechende Deputatzuweisung durch das Staatliche Schulamt nicht erfolgt.“ (Direktor eines Gymnasiums),

- der Einsatz von Kursleitern zur Vertretung abwesender Lehrkräfte (z. B. Langzeiterkrankungen), weil „der vorgeschriebenen Stundentafel eine höhere Priorität eingeräumt“ wird,
- der Verzicht auf die Förderung wegen Versäumnissen im Regelunterricht,
- stundenplantechnische Gründe,
- die Teilnahme dieser Schüler an anderen, zur gleichen Zeit stattfindenden Fördermaßnahmen,
- eine unzuverlässige Teilnahme der Schülerinnen und Schüler.

Der Frage, ob innerhalb der Deutschfördermaßnahme auch *Schüler deutscher Herkunftssprache* gefördert werden, stimmten 46% der Schulleiter (von 113) zu, 47% verneinten dies. Keine Antwort gaben 8 Schulleiter (7%). Rund 70% der Kurse, in denen ausschließlich Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen gefördert werden (53), sind Intensivkurse für Seiteneinsteiger, Vor- und Mitlaufkurse bzw. Zweitalphabetisierungskurse, während in rd. 88% der Kurse (52), die in 81% der Fälle vom HKM finanziert werden und die den schullaufbahnbegleitenden Deutschfördermaßnahmen zuzuordnen sind, Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache mitgefördert werden. Der Kommentar eines Schulleiters zu dieser Frage lautet: „Wir erteilen viel Deutsch-Förder-Unterricht, besonders in den Unterklassen, an dem aber auch viele deutsche Schüler/innen teilnehmen, die oft mindestens ebenso große Probleme – vor allem in der Rechtschreibung – haben. Die „Guten“ in Deutsch sind oft die Ausländer.“ Es ist deshalb nicht möglich, die Teilnehmerzahlen an den Förderkursen für die Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen gesondert auszuweisen. Auf die Gesamtanzahl *aller* Schüler pro Schulform bezogen werden mit Abstand die meisten Schülerinnen und Schüler in Realschulen in extra eingerichteten Klassen bzw. Kursen in der deutschen Sprache gefördert (rd. 34 %). Es folgen Hauptschulen mit einem geförderten Schüleranteil von rd. 20 %, Integrierte Gesamtschulen mit einem Anteil von 15 % sowie Grundschulen mit einem Anteil von rd. 11 %. Alle anderen Schulformen liegen mit ihrem Förderanteil unter 10 %.

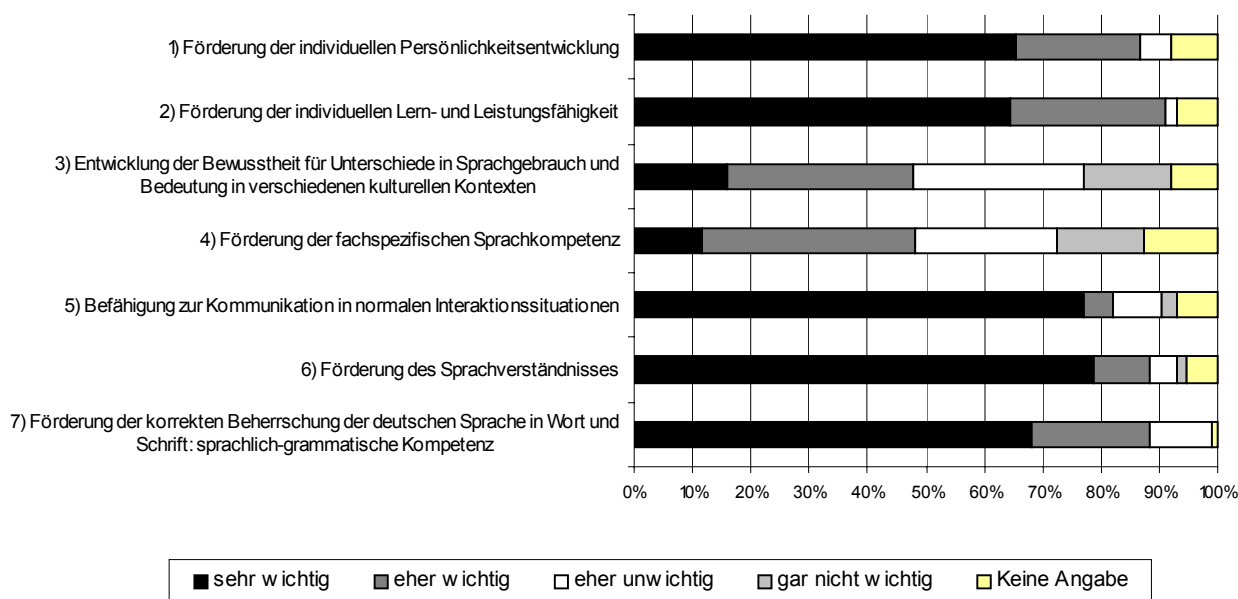
Die Frage nach der *finanzierenden Institution* der Fördermaßnahmen (Mehrfachangaben waren vorgesehen) ergibt eine weit überwiegende Förderung durch das Hessisches Kultusministerium / Staatliche Schulamt (80%, 91 von 113). Mit großem Abstand folgen Angaben, dass keine finanzielle Förderung erfolgt (11%), weil die Förderkurse u. a. durch den Einsatz von Lehrkräften im Rahmen der Pflichtstundenabdeckung oder privat durchgeführt werden. Stiftungen (Hertie-Stiftung, Rotary-Klub „Alte Oper“, Peter-Fuld-Stiftung) werden für 5 % der Förderkurse genannt, Freie Träger (z. B. Caritas, Jüdische Gemeinde Frankfurt) sind mit einem Anteil von 4 % vertreten, das Amt für Multikulturelle Angelegenheiten mit 3 %. Unter einem Prozent liegen Förderungen durch den Europäischen Sozialfond, durch die Jugendhilfe sowie durch den Förderverein der Schule.

Die Antworten auf die Fragen nach den *Konzepten*, die den Deutschförderangeboten zu Grunde liegen, zeigen, dass zwar in 58 (von 113) Kursen Schulbücher verwendet werden, die auch im Regelunterricht eingesetzt werden, sich das Konzept aber in 79% (89 Fälle) an einem speziell für dieses Förderangebot entwickelten Curriculum orientiert, das sich zum einen auf extern entwickelte Materialien stützt, z. B. KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht – eine didaktische Entscheidung), des Amts für Multikulturelle Angelegenheiten (AMKA), der Hertie-Stiftung, einem Institut für Legasthenie, Comenius und Sokrates. Zum anderen aber – und das wird in 79 Fällen und damit weit mehrheitlich angegeben – orientieren sich die durchführenden Lehrer an Curricula, die von ihnen selbst bzw. in Kooperation von Lehrerteams entwickelt wurden, in allerdings sehr wenigen (8) Fällen unter Mitarbeit von (Fach) Lehrern anderer Herkunftssprache.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass kombinierte Konzepte aus dem Einsatz von Regelschulbüchern und selbstentwickelten Curricula offensichtlich die Regel sind. Auffällig selten jedoch ist der Anteil der Mitarbeit von Lehrern anderer Herkunftssprachen an der Erstellung dieser Curricula.



Die Wichtigkeit der – im Fragebogen vorgegebenen – *Förderschwerpunkte* wird für die Kurse (113) wie folgt angegeben:



Als *weitere Förderschwerpunkte* werden auf eine offen gestellte Frage z. B. genannt:

- Lesefähigkeit stärken (z. B. sinnerfassendes Lesen, Lesen mit guter Betonung, Vorlesen eines Buches)
- die Basis für die Abiturprüfung zu festigen
- Lernen lernen (sich selbst Aufgaben zu stellen und sie durchzuführen)
- soziale Kompetenz fördern.

Wie aus der Grafik ersichtlich ist, liegen die Förderschwerpunkte hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit klar zu Gunsten einer Förderung der Befähigung zur Kommunikation in normalen Interaktionssituationen und des Sprachverständnisses sowie der korrekten Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Aus der bloßen Benennung einer Fördermaßnahme ist also offenkundig nicht einfach auf die Förderschwerpunkte und –ziele zu schließen, gleichwohl haben die Schulleiter bei ihren Bezeichnungen der Fördermaßnahmen insofern differenziert, als unter ihnen auch Maßnahmen explizit zur Förderung des Sprachverständnisses genannt wurden (siehe weiter oben).

Der Zweit- und Fremdspracherwerb beinhaltet neben dem Erlernen eines neuen phonetischen Systems und einer neuen Grammatik auch die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur (Deutungsmuster, Verhaltensdispositionen, emotionale Einstellung, Werte und Konventionen). Fremdsprachliche Kenntnisse erhalten erst dann einen praktischen Stellenwert, wenn sie mit kulturspezifischen Deutungen der Zielsprachensprecher verknüpft werden. Erst das Erkennen kulturspezifischer Merkmale einer Sprache schafft Bedingungen für die Verständigung mit Angehörigen der Sprachgemeinschaft (vgl. Renkl, 1996; Auernheimer, 1995). Die Vermittlung kulturbezogener Inhalte, d. h. der Bedeutungen, die hinter sprachlichen und kulturellen Zeichen stehen, sollte demnach eine zentrale Aufgabe eines Unterrichts für jene Schüler sein, die (auch) in mindestens einer anderen Sprache sozialisiert worden sind. Wegen der Bedeutung der Erstsprache beim Fremdsprachenlernen müsste zudem auf bereits erworbene Strategien und Lerntechniken gezielt zurückgegriffen werden. Angesichts dieser Ausführungen fällt der im Vergleich zu den anderen Förderschwerpunkten relativ geringe Anteil auf, der die Entwicklung der Bewusstheit für Unterschiede in Sprachgebrauch und Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten für (sehr) wichtig erachtet.

Die Frage nach den *durchführenden Personen* wird wie folgt beantwortet (113):

Der Unterricht / Kurs wird durchgeführt ...	trifft zu	trifft nicht zu / k. A.
von einem Deutschlehrer unserer Schule	76,1%	23,9%
von einem Lehrer mit einer speziellen Ausbildung (z. B. Fortbildung HeLP, LRS-Ausbildung, Laut- und Gebärdensprache, russische Germanistin, DaZ / DaF - Fortbildung, Seisop-Ausbildung, Sonderschullehrerin, Legastheniker-Ausbildung, Integra)	23,9%	76,1%
in Teamarbeit von (Fach)Lehrern deutscher und anderer Herkunftssprachen	10,6%	89,4%
in Teamarbeit mehrerer Fachlehrer	32,7%	67,3%
<p><i>Wenn ja: Wie geschieht dies?</i></p> <p>In die offen gestellte Frage gingen auch planungsbezogene Antworten ein. Die Antworten lassen sich wie folgt klassifizieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>gemeinsame Planung</i> (Teamprojekte – z. B. mit Sprache, regelmäßige Koordinationsstunden und –konferenzen u. a. über Förderbedarf und –schwerpunkte, Deutsch-WP-Koordination, Komplementär-Kooperation, Austausch von Lehrmaterialien)</li> <li>– <i>gemeinsame Durchführung</i> (Doppelsteckung mit zwei Fachlehrern oder mit speziell ausgebildeten Personen zur Differenzierung nach Leistung, jahrgangsübergreifende Kurse, Teamprojekte, Teilintegration in Regelklassen)</li> </ul>		

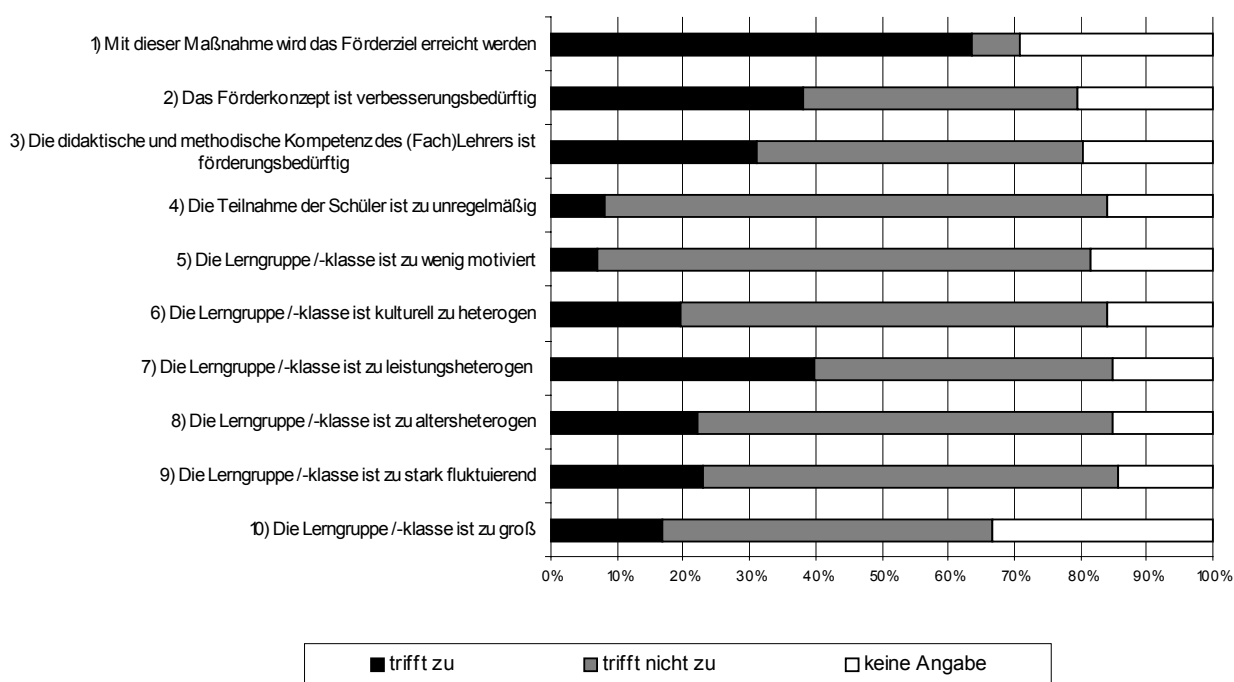
In der weit überwiegenden Mehrheit werden die Förderkurse von einem Deutschlehrer der Schule durchgeführt, in nur 11 % unter Hinzuziehung eines herkunftssprachlichen Lehrers. Bedenkt man, dass eine begünstigende Bedingung für das Erlernen einer Zweitsprache voraussetzt, dass der Lehrer versteht, Sprachbiografien und Umgebungssprachen aufzugreifen und so kulturelle Bedeutungshöfe erst erschließen und miteinander in Beziehung setzen kann, dann ist ein solcher Befund noch weit entfernt von Ansprüchen, die besagen, dass dies nur durch einen mit der Adressatensprache wie der zu erlernenden Sprache vertrauten Lehrer zu leisten ist. Auch wenn die Einlösung solcher Ansprüche weder für jede Herkunftssprache noch für jeden Lehrer realistisch ist, wäre mindestens für jene Schulen, die Herkunftssprachenunterricht anbieten (s. Kap. B.2.3), die Integration eines Herkunftssprachenlehrers in den Deutschförderunterricht erwägenswert.

Die *Durchführung* der Förderangebote geschieht weit überwiegend (zu fast 70% von 113) in Abstimmung mit dem Stundenplan der Regelklasse, um die Teilnahme an den Fächern zu ermöglichen, die keine Förderung voraussetzen, und in der Regel in inhaltlicher Abstimmung mit dem Fachlehrer des Regelunterrichts. Die Kurse haben unterschiedliche Laufzeiten von mindestens sechs Wochen bis zu maximal zwei Jahren. Die Angabe, dass der Kurs in Abhängigkeit vom individuellen Lernfortschritt vom Schüler besucht werden kann (54%), lässt jedoch auf eine flexible und individuelle Begleitung der Lernfortschritte schließen. Mittelbar gestützt wird dieser Befund durch die Differenzierung nach Anfängern und Fortgeschrittenen (50%).

Die *Kriterien*, nach denen entschieden wird, welche Schüler an den Förderangeboten teilnehmen, sind für rd. 60% (von 113) der Kurse die Bedarfsfeststellung durch den Deutschlehrer des Regelunterrichts. Kaum von Belang sind die Feststellung eines Förderbedarfs durch einen Schulpsychologen oder auf Grund der Durchführung eines standardisierten Tests (hier werden z. B. genannt: Sprachstandtest, Diagnostischer Rechtschreibtest), auch der Rat eines Sonderpädagogen spielt eine untergeordnete Rolle. Informelle Tests werden lediglich in 19 % der Kurse und damit vergleichbar häufig wie eine Schulleiterentscheidung oder die Fachnote genannt. Die Zuweisung durch das Aufnahme- und Beratungszentrum (ABZ) ist in 28% der Fälle ein Kriterium für die Verpflichtung zur Teilnahme an Deutschfördermaßnahmen. Aber auch Schüler- und Elternwünsche werden bei den Entscheidungen für die Aufnahme in einen Förderkurs nicht unwesentlich an 20 bzw. 23% der Schulen berücksichtigt. Weitere, auf eine offene Frage hin genannte Kriterien sind Kindergarteninformationen über die Förderbedürftigkeit, Klassenkonferenzbeschlüsse sowie die Entscheidung auf Grund eines selbsterarbeiteten Kriterienkatalogs.

Auf die Frage nach der *Lernerfolgskontrolle* antworteten immerhin 15 % der Schulleiter (von 113), dass keine Lernerfolgskontrolle stattfindet. In der weit überwiegenden Mehrheit (67%) wird einer Kontrolle auf Grund von normalen Kommunikationssituationen im Unterricht der Vorzug gegeben. Es folgen Klassenarbeiten innerhalb des Kurses (44%), der Nachweis der Verbesserung der fachlichen Leistungen im Regelunterricht (39%) sowie mündliche Prüfungen innerhalb des Kurses. Informelle Tests spielen als Kriterium für Erfolgskontrollen eine untergeordnete Rolle ebenso wie Prüfungen durch den Fachlehrer des Regelunterrichts, eine probeweise Teilnahme am Regelunterricht mit Lehrerurteil oder eine indirekte Kontrolle von erwünschten Effekten wie Übergangsquoten oder Bildungsabschlüssen.

Die *Einschätzung der Maßnahmen* (113) wurde wie folgt vorgenommen:



Nach dem Ergebnis dieser Einschätzungen kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler in der Regel motiviert und regelmäßig an den Deutschförderkursen teilnehmen. Auch die Lerngruppengröße und die Fluktuation sowie die kulturelle und altersbezogene Zusammensetzung der Lerngruppen gibt nach diesen Befunden keinen besonderen Anlass zu einer negativen Einschätzung der Kurse. Für mehr als 30 % der Kurse wird allerdings die Leistungsheterogenität innerhalb der Gruppen, die Verbesserungswürdigkeit des Förderkonzepts und die Fördernotwendigkeit der methodischen und didaktischen Kompetenz der durchführenden Lehrer als zutreffend eingeschätzt. Die Erreichung des Förderzieles mit den Fördermaßnahmen wird für über 60 % der Kurse bejaht. Viele Schulleiter haben jedoch bei der entsprechenden Frage ein Fragezeichen gesetzt; es lässt sich nicht entscheiden, ob sie die Erfolgswahrscheinlichkeit (noch) nicht einschätzen konnten, oder ob sie Zweifel am Erfolg dieser Maßnahme hegten.

Folgende Kommentare schlossen die Befragung zu Deutschfördermaßnahmen in extra eingerichteten Klassen bzw. Kursen ab:

„Das Förderangebot hilft, ist aber bei weitem nicht ausreichend, um sprachliche Defizite aufzuarbeiten.“ – „Die Zeit ist zu kurz, um mögliche Defizite bei diesen Kindern zu beheben. Ansatzweise Fortschritte sind festzustellen. Im Vorlauf befinden sich Kinder, die noch nicht der deutschen Sprache so mächtig sind; dieses hat sich bei der Anmeldung für die neuen ersten Klassen gezeigt, oder die Kindergärten haben ein Feedback gegeben.“ – „Ich bezweifle, dass Lese- und Rechtschreibschwächen mit einigen zusätzlichen Förderstunden behoben werden können.“ – „Die Einzelförderung ist abhängig von hörgeschädigtenspezifisch bzw. mit

gebärdlichen Kompetenzen ausgebildeten Fachlehrern. Die Schule ist ca. 140% besetzt. Bei 40 Lehrern sind ca. 5 Lehrer nicht hörgeschädigtenspezifisch ausgebildet, ca. 5 Lehrer haben andere Sondersparten studiert.“ – „Ein einheitlicher, aufbauender Leitfaden, auf den jeder Förderlehrer zurückgreifen kann, wäre wünschenswert.“ – „Fortbildung ist ständig notwendig.“ – „Insgesamt sind die DaZ-Stunden sehr hilfreich und werden von den Fachkollegen sehr geschätzt. Wir könnten bei einem größeren Stundendeputat noch gezieltere Angebote machen. Nicht vergessen werden sollten die Schüler/innen deutscher Herkunftssprache, die aus familiären Gründen ebenfalls Sprachdefizite haben können. Es fördert die Integration, wenn auch diese Kinder bedacht werden, weil es Gemeinsamkeiten herausstellt. Förderungsmaßnahmen dürfen nicht konterkarieren, indem sie eine bestimmte Gruppe als ‚defizitär‘ in den Mittelpunkt stellt. Heterogene Gruppen sind auch hier förderlich!“ – „Natürlich ist gerade die Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache grundsätzlich verbesserungsfähig; es wäre auch bedenklich, wenn es nicht so wäre, denn dann würde sowohl das Förderkonzept als auch die didaktisch-methodische Kompetenz des Kursleiters stagnieren.“

### **B.2.3 Förderung in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler**

Maßnahmen zur Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen zielen in der Regel auf eine Unterstützung beim Erlernen und bei der Weiterentwicklung der Sprachkompetenz in der deutschen Sprache ab. Die Bedeutung der Herkunftssprachen für den Sprachlern- und Integrationsprozess bleiben dabei nicht selten unberücksichtigt.

#### ***B.2.3.1 Zur Bedeutung der Herkunftssprachen***

Eine Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem hat, sieht man einmal von der spezifischen Bedeutung der Herkunftssprache für den Sprachlernprozess in der deutschen Sprache ab, mindestens dreierlei zu berücksichtigen:

- die international anerkannte Bedeutung und Wertschätzung von Sprache als Kulturträger,
- das offizielle Ziel der Europäischen Union, dass möglichst alle EU-Bürger mehrsprachig werden sollen, und
- die faktisch bestehende Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen.

#### **• *Die Sprache als schützenswertes Gut***

Im Gesetz zum Internationalen Pakt vom 19. Dezember 1966 über bürgerliche und politische Rechte (Bundesgesetzblatt Nr. 60, Teil II, 1973, ausgegeben zu Bonn am 20. November 1973, 1533 ff), wird festgehalten:

„In Staaten mit ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten darf Angehörigen solcher Minderheiten nicht das Recht vorenthalten werden, gemeinsam mit anderen Angehörigen ihrer Gruppe ihr eigenes kulturelles Leben zu pflegen, ihre eigene Religion zu bekennen und auszuüben oder sich ihrer eigenen Sprache zu bedienen.“ (Art. 27, 1545).

Im Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension der KSZE vom 29. Juni 1990, bei dem auch die Bundesrepublik Deutschland vertreten war, heißt es:

„(32) ... Angehörige nationaler Minderheiten haben das Recht, ihre ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität frei zum Ausdruck zu bringen, zu bewahren und weiterzuentwickeln, und ihre Kultur in all ihren Aspekten zu erhalten und zu entwickeln, frei von jeglichen Versuchen, gegen ihren Willen assimiliert zu werden. Insbesondere haben sie das Recht,

(32.1) – sich ihrer Muttersprache sowohl privat als auch in der Öffentlichkeit frei zu bedienen; ....

(32.5) – in ihrer Muttersprache Informationen zu verbreiten und auszutauschen und zu solchen Informationen Zugang zu haben; .....

(33) Die Teilnehmerstaaten werden die ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität nationaler Minderheiten auf ihrem Territorium schützen und Bedingungen für die Förderung dieser Identität schaffen. ....

(34) Die Teilnehmerstaaten werden sich darum bemühen, Angehörigen nationaler Minderheiten, ungeachtet der Notwendigkeit, die offiziellen Sprachen des betreffenden Staates zu erlernen, in Einklang mit den anwendbaren nationalen Rechtsvorschriften entsprechende Möglichkeiten für den Unterricht ihrer Muttersprache oder in ihrer Muttersprache sowie, wo immer dies möglich und notwendig ist, für deren Gebrauch bei den Behörden zu Gewähr leisten. ....“

Der vom Europarat ausgearbeitete Rechtsrahmen zum Schutz von Regional- und Minderheitensprachen (Council of Europe 1992), dem die Bundesrepublik Deutschland beigetreten ist, entspricht diesen Ausführungen.

Diese ohne Bedingungssetzungen eingegangenen Verpflichtungen spiegeln zum einen das völkerrechtliche Verständnis von Integration als ein *intransitives*<sup>22</sup> wider (Albers, 1994), zum anderen heben sie unbeschadet der Notwendigkeit des Erlernens der offiziellen Sprache des betreffenden Staates die Bedeutung der gezielten institutionalisierten Unterrichtung in den Herkunftssprachen von Minderheiten hervor.

Diese Grundsätze gelten nicht nur für traditionelle Minderheiten in Deutschland und deutsche Minderheiten in anderen Staaten. Art. 27 des UN-Paktes wird auch, wenn nicht gar überwiegend, dahin gehend ausgelegt, dass zu den geschützten Minderheiten auch diejenigen Ausländergruppen oder Staatenlosen zu rechnen seien, die bereits seit längerer Zeit in diesem Staat ansässig sind und dort verbleiben wollen. „Haben sie und ihre Nachkommen das Recht, auf Dauer zu verbleiben, handelt es sich um mehr als eine erst im Werden begriffene Minderheit. Sie ist eine schon vorhandene. Von den 6,2 Millionen Ausländern, die sich bei uns aufhalten, sind es wohl über 5 Millionen, die bei uns in diesem Sinne auf Dauer leben. Dazu nämlich wird man all die Personen zählen müssen, denen nach §§ 24 bis 26 und § 35 AuslG ein Daueraufenthalt zugestanden ist. Zumindest über Art. 27 des UN-Paktes gilt für diesen Personenkreis die kulturelle Identität durch internationales Völkerrecht als geschützt.“ (Albers, 1994, 984 f). Ganz entsprechend dem völkerrechtlichen Verständnis von Integration als Intransitivum definieren die Leitlinien der Integrationspolitik der Hessischen Landesregierung „In Achtung, Toleranz und Miteinander – Hessen auf dem Weg zur Integration“ (Hessisches Sozialministerium, 2000)<sup>23</sup> Integration als *gegenseitigen* Prozess und führen weiter aus:

„Es gibt keine Alternative zur Integration, weder für die Mehrheitsgesellschaft noch für die zugewanderte Minderheit. Dies zu erkennen und zu akzeptieren, ist eine der Voraussetzungen für ein erfolgreiches Integrationskonzept. ... Das Grundgesetz und die Hessische Verfassung stecken den Rahmen ab, in dem die Integration gelingen soll. Unterschiedliche Traditionen, Religionen und Lebensstile zeichnen sich durch ihre Differenz aus, so wie Kultur durch Differenz lebt, als Einheit in der Verschiedenheit. Identität ist verankert in der Kultur und wird durch sie weitergegeben. Kulturen schließen deshalb immer ein, grenzen aber auch ab. Wir wollen gerade nicht die Einheitskultur, sondern akzeptieren und befürworten Unterschiede und sehen in der kulturellen Vielfalt eine Bereicherung. Integration baut auf dem Prinzip der gegenseitigen Akzeptanz und Toleranz auf.“ Und bezogen auf die Sprache heißt es: „Uns ist ... bewusst, dass nicht nur die eigene Sprache ein schützenswertes kulturelles Gut ist. Im Zuge der Globalisierung gewinnt Zwei- und Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung. Deshalb wird die Sprachförderung in Hessen auch die Unterstützung von Zwei- und Mehrsprachigkeit einschließen.“ (ebd.).

Des Weiteren liegen mehrere politische Positionspapiere auf Bundesebene vor, die Sprach- und Sprachbildungsfragen im Rahmen migrations- und integrationspolitischer Vorschläge aufgreifen<sup>24</sup>:

Die Unabhängige Kommission Zuwanderung (2001) betrachtet die deutsche Sprache zwar als „Schlüsselkriterium“ für eine erfolgreiche Integration, sie nimmt aber in ihren Vorschlägen zu den einzelnen Bildungs-

22 „Nicht: Ich integriere Dich. Sondern: Ich gebe Dir Gelegenheit, Dich selbst anzupassen oder unter veränderten Umständen Deine Identität sonst neu zu bestimmen; dabei kann ich Dir helfen, werde ich Dich mit Deinen Schwierigkeiten auch nicht allein lassen, aber ich werde Dich zu nichts zwingen, es sei denn, ich müsste sonst meine eigene Identität aufgeben.“ (a. a. O., 985).

23 <http://www.sozialministerium.hessen.de/Stichworte/integration.pdf>.

24 Die folgenden Ausführungen orientieren sich mit geringfügigen Änderungen an Reich und Roth (2002).

bereichen auch auf die Herkunftssprachen<sup>25</sup> und auf eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität Bezug. Der Beschluss des Bundesausschusses der CDU „Zuwanderung steuern und begrenzen. Integration fördern“ (2001) legt das Hauptgewicht gleichfalls auf das Erlernen der deutschen Sprache, begreift aber auch Mehrsprachigkeit als Ressource und als „Chance, die zu nutzen und zu fördern ist“. Er plädiert für „vermehrte Angebote zweisprachigen Unterrichts an weiterführenden Schulen zur Entwicklung und Nutzung der Ressource der Zweisprachigkeit auch im eigenen nationalen Interesse“, eine „Neukonzeption des muttersprachlichen Unterrichtes“ und für „Ausbildungsprojekte“, welche „die Chance der Zweisprachigkeit positiv aufgreifen“. In den Expertenberichten des Forums Bildung (2002) wird festgestellt: „Internationale Qualifikationen, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz sind zusätzlich zum Erwerb von allgemeinen und Fachkenntnissen zu fördern. Interkulturelles Lernen ist in der Regelschule ohne Leistungseinbußen möglich, die verschiedenen dort vertretenen Sprachen und Kulturen der Zuwanderer sind bereichernde Elemente und Bezugspunkte.“ Die Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit geht in ihrem Beschluss zur Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten (2000) davon aus, dass „in einer globalisierten Wirtschaft neben fachlichen auch interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit immer wichtiger (werden). Ein Großteil der Migrantinnen und Migranten kann diese Fähigkeiten einbringen.“ Es sei notwendig, auch die „Qualifikationspotenziale bei uns lebender Migrantinnen und Migranten zu erschließen“, dazu gehöre neben verstärkten Bemühungen zum Erwerb des Deutschen auch eine „Förderung der aktiven Zweisprachigkeit“.

Insgesamt vollzieht sich in dieser bildungspolitischen Diskussion eine Veränderung zu einer Sicht von Zwei- und Mehrsprachigkeit als Ressource für den Einzelnen wie für die Gesellschaft.

- *Mehrsprachigkeit als Ziel der Europäischen Union*

Die Europäische Union ist als vielsprachige Gesellschaft konzipiert, in der alle Nationalsprachen der Mitgliedsstaaten gleichberechtigt sind. Der von unterschiedlichsten Seiten schon lange und zu verschiedenen Anlässen gemachte Vorschlag, sich auf eine einzige „lingua franca“ zu einigen, wurde immer abgelehnt, zumal sie, zumindest für alle Organe, der Einstimmigkeit nach § 290 (ex-Artikel 217) des EG-Vertrages bedarf. Seit 1995 besteht das offizielle Ziel, dass jeder Unionsbürger mindestens drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte (Europäische Kommission, 1995, Ziel 4). Ziel ist eine individuelle Mehrsprachigkeit jedes Bürgers (Makiewicz, 2001). Auch wenn z. B. EURYDICE, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, seine Publikationen zum Teil nur in den drei bedeutendsten Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch anbietet, so fördert die EU das Erlernen von Sprachen durch mehrere Programme und andere Maßnahmen, wobei die „weniger verbreiteten Sprachen“ programmatisch Vorrang genießen. Im Rahmen des Europäischen Sprachenjahres 2001 wurden deshalb neben allen Amtssprachen der EU insbesondere auch wenig verbreitete Regionalsprachen gefördert.

Viele der Herkunftssprachen von Migrantenkindern fallen unter die von der EU geförderten Sprachen. Zusätzlich hat die EU einen Rechtsrahmen für die Erlernung von Herkunftssprache und Kultur von Kindern von Arbeitsmigranten geschaffen, die Richtlinie der Europäischen Gemeinschaft über die schulische Betreuung von Wanderarbeitnehmerkindern (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 1977), die neben der Integration dieser Kinder in das nationale Schulwesen vorschreibt, dass ihnen Unterricht in ihrer Herkunftssprache und Kultur angeboten werden soll. Dass Schüler anderer Herkunftssprache gleichartige Leistungen im

---

25 „Muttersprachlicher Schulunterricht ist ... häufig die einzige Möglichkeit, ausländische Kinder in der Herkunftssprache ihrer Eltern zu alphabetisieren. Dies ist die Voraussetzung, um die Sprache später beruflich nutzen zu können. Da der muttersprachliche Unterricht in der Regel an vorhandene Sprachkenntnisse anknüpft, können bessere Lernerfolge erzielt werden als bei herkömmlichem Fremdsprachenunterricht. Muttersprachlicher Unterricht hat keine negativen Auswirkungen auf den Prozess des Deutschlernens, er kann vielmehr die allgemeine Sprachkompetenz stärken.“ (a. a. O.).

offiziellen Fremdsprachenunterricht des Aufnahmelandes zeigen, wurde empirisch belegt (Blodin et al., 1998), wodurch sich erweist, dass sie durch ihre andere Muttersprache lernmäßig nicht benachteiligt sind.

- *Die faktisch bestehende Zweisprachigkeit und ihre Bedeutung für Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen*

Eine Repräsentativuntersuchung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung belegt, dass nach ihren Selbstaussagen über 90 % der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland am Gebrauch der Erstsprache fest halten und gleichzeitig – in unterschiedlichem Maße – Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben (Mehrländer et al., 1996, nach Reich & Roth, 2002). Dies gilt auch für die jüngere Generation, allerdings mit deutlichen Verschiebungen im Grad der Beherrschung zu Gunsten des Deutschen (Weidacher, 2000). Nach einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (2000), in die rd. 1200 Kinder unterschiedlicher nicht-deutscher Nationalitäten in Frankfurt am Main, Köln und München im Alter von 5 bis 11 Jahren einbezogen waren, sprechen 8 % der Kinder mit dem Vater und der Mutter Deutsch, 48 % mit der Mutter und 43 % mit dem Vater die Herkunftssprache, 45 % mischen im Gespräch mit der Mutter und 49 % im Gespräch mit dem Vater die beiden Sprachen. Mit den Geschwistern sprechen 21 % Deutsch, 22 % die Herkunftssprache und 56 % beide Sprachen.

Die Sprachenmischung ist also das am weitesten verbreitete Muster. Die Annahme, dass mit höherem Bildungsstatus der Gebrauch der Herkunftssprache verschwindet, wurde ebenfalls widerlegt. Des Weiteren gibt es deutliche Hinweise darauf, dass „fleißige Sprachenmischer“ keineswegs schlechtere Sprachenlerner sind, eher ist das Gegenteil der Fall (Reich & Roth, 2002).

Was die Kognitionen über Sprache betrifft, so kann als gesichert gelten, dass Zweisprachige im Durchschnitt über eine schärfere Sprachbewusstheit (language awareness) verfügen als Einsprachige (Romaine, 1994, nach Reich & Roth, 2002), und dass sich dies auch in einem bewussteren Umgang mit Sprache und Sprachbegriffen (metalinguistische Kompetenzen) niederschlägt. Dieser bewusstere Umgang mit Sprache kann dann seinerseits positiv auf den Zweitspracherwerb zurückwirken (Laursen, 2001, nach Reich & Roth, 2002).

Ein wichtiger Indikator für die *Vitalität* der Herkunftssprachen ist ihre Medienpräsenz. In Deutschland sind Zeitungen in den Einwanderersprachen allgemein verbreitet. Rundfunk- und Fernsehprogramme werden von deutschen Sendern in den Herkunftssprachen ausgestrahlt und können über Satelliten aus den Herkunftsländern empfangen werden. Das Internet verbreitet Informationen in Einwanderersprachen und trägt auf diese Weise zur Vielfalt ihres Gebrauchs bei (Kleff, 2001). Eine Untersuchung (Mediennutzungsanalyse 2001) zur Nutzung der Medien durch die türkischsprachige Bevölkerung in Deutschland belegt, dass zwar die deutschen Fernsehprogramme am häufigsten genutzt werden (70 % Stammnutzer), dass aber die türkischen Fernsehprogramme ebenfalls häufig gesehen werden (58 %), gefolgt von deutschen Radioprogrammen (37 %), deutschen und türkischen Tageszeitungen (jeweils 29 %) und türkischen Radioprogrammen (15 %). Auch hier zeichnen sich bei der jüngeren Generation Verschiebungen zu Gunsten des Deutschen ab (Presse- und Informationsamt, 2001, nach Reich & Roth, 2002).

Als weiterer Indikator für das Interesse am Erhalt der Herkunftssprachen kann die *Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht* in den allgemein bildenden Schulen angesehen werden. Sie liegt bei den Migrantensprachen, die zu den großen Nationalsprachen Europas zählen, zwischen 51 und 92 % der Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen. Das Ausmaß der Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht variiert dabei nicht nur von Sprechergruppe zu Sprechergruppe, sondern es schwankt auch ganz erheblich zwischen den Bundesländern. Eine mögliche Erklärung für diese Unterschiede verweist auf die Qualität des jeweiligen Unterrichtsangebots und die Unterstützung durch die Behörden. Neumann und Popp (1997) kommen in ihrer qualitativen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass dort, wo durch das Schulsystem Konflikte zwischen Herkunftssprachenunterricht und Schulerfolg verursacht werden, die Eltern tendenziell zu Gunsten des Schulerfolgs ihrer Kinder entscheiden.

Als wichtige demografische Faktoren müssen *Art und Ausmaß der künftigen Einwanderung* in Betracht gezogen werden. Angesichts der gegenwärtigen politischen Diskussion kann davon ausgegangen werden, dass bereits niedergelassene Einwanderergruppen eine Verstärkung auch im Gebrauch der Herkunftssprachen erfahren können, und dass durch zukünftige Einwanderungen in die Bundesrepublik Deutschland weitere Sprachen hinzukommen. Besondere Bedeutung für den Erhalt der Herkunftssprachen in der jüngeren Generation dürfte die so genannte Heiratsmigration haben, d. h. der Zuzug junger Erwachsener zum Zwecke der Familiengründung in der Bundesrepublik Deutschland. Nach den Ergebnissen einer in acht deutschen Großstädten durchgeführten Umfrage des Zentrums für Türkeistudien (2001) bei mehr als 1000 türkischen Haushalten mit mindestens einem Kind im Vorschulalter ist in zwei Dritteln der befragten Haushalte ein Elternteil durch Heiratsmigration in die Bundesrepublik gekommen, und zwar doppelt so oft die Mutter, die in der Regel die Hauptverantwortliche für die Kindererziehung ist, als der Vater.

Schließlich spielen *kulturelle und mentale Faktoren* eine Rolle (Reich & Roth, 2002). Die Bedeutung der Verbindung von (Minderheiten-) Sprache und Religion ist immer wieder hervorgehoben worden. Die Zentralität von Sprache für das kulturelle Selbstverständnis hat Smolicz (1991) als bedeutsamen Faktor für den Spracherhalt herausgearbeitet.

Als Fazit lässt sich festhalten:

„Es galt früher als allgemein gültiges Muster des sprachlichen Anpassungsprozesses, dass die erste Einwanderergeneration zur dominant bleibenden Erstsprache die Sprache des Aufnahmelandes in mehr oder minder großem Ausmaß erwirbt, dass in der zweiten Generation die Herkunftssprache neben der dominant werdenden Sprache des Aufnahmelandes zwar noch gesprochen, aber nicht mehr an die Folgegeneration weitergegeben wird, dass in der dritten Generation noch einmal eine begrenzte „Back-to-the-roots“-Orientierung auftritt, die aber nicht mehr zu einer faktischen Umkehr des sprachlichen Anpassungsprozesses führt (...). Demografische, technische und kulturelle Faktoren tragen heute dazu bei, dass dieses Muster seine Gültigkeit zunehmend verliert: Die anhaltende Neueinwanderung, die sozialräumliche Konzentration von Sprechergruppen, die erheblich erweiterten Mobilitäts- und Kommunikationsmöglichkeiten, insbesondere auch durch die neuen Medien (...) und kulturelles Selbstbewusstsein der neuen Minderheiten wirken spracherhaltend. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit einem Weiterbestand der Zweisprachigkeit in zahlreichen Sprachpaaren und daraus folgend mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Deutschland für absehbare Zeit zu rechnen ist. Die Funktion der deutschen Sprache als allgemeine Verkehrssprache wird dabei nicht in Frage gestellt.“ (Reich & Roth, 2002, S. 9).

### **B.2.3.2 Die Auswirkungen von Zweisprachigkeit auf sprachliche Bildung und Schulerfolg**

Die lange Zeit vertretene Annahme *negativer Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die allgemeine Intelligenzentwicklung* kann heute als überholt betrachtet werden. Sie basierte auf Fehlschlüssen, die sich aus einer mangelhaften Berücksichtigung von sozialen Schichtunterschieden beim Vergleich mit Einsprachigen hergeleitet hatten (vgl. Zangl, 1998, nach Reich & Roth, 2002). Im Unterschied zu früheren Forschungen, die dazu tendierten, kognitive Defizite als Folge von Zweisprachigkeit anzunehmen, wird in jüngeren Forschungen eher der kognitive Vorteil, insbesondere im Bereich des bewussten und flexiblen Umgangs mit Sprache, hervorgehoben (Stern u.a., 1998).

Die früher vertretene Meinung, Erst- und Zweitsprache(n) würden im Gehirn in unterschiedlicher Weise gespeichert oder verarbeitet, kann nach aktuellen Befunden der Neuropsychologie als widerlegt gelten. Die tatsächlich gefundenen Unterschiede lassen sich auf unterschiedliche Stadien grundsätzlich gleichartiger Erwerbsverläufe zurückführen (Obler & Hannigan, 1996, nach Reich & Roth, 2002). Das bedeutet, dass sprachdidaktisch relevante neuropsychologische Befunde, wie die zum durchgehenden Zusammenwirken von rechter und linker Hirnhälfte (d.h. von gestaltbezogenen und analytischen Komponenten bei Sprachgebrauch und Spracherwerb) oder zur ebenfalls durchgehenden Mit-Aktivierung subkortikaler Strukturen bei



allen zunächst einmal kortikal zu lokalisierenden sprachlichen Aktivitäten (d.h. von stets mitlaufender emotionaler Bewertung), auch für zweisprachige Erwerbsverläufe volle Gültigkeit haben (List, 2001, nach Reich & Roth, 2002).

Es besteht also kein *direkter* Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung, in der Weise, dass die kognitive Entwicklung untrennbar an die Entwicklung der Muttersprache / Erstsprache eines Menschen geknüpft wäre. Nichts spricht im Augenblick dafür, dass der Erwerb und die Entwicklung der einen Sprache auf Kosten der jeweils anderen Sprache geht. Die Mehrzahl der Fälle deutet vielmehr darauf hin, dass eine gleichsinnige Entwicklungstendenz in beiden Sprachen häufiger auftritt als eine divergente Entwicklungstendenz, und es gibt Anzeichen dafür, dass die Pflege der Herkunftssprache sich eher positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache auswirkt.

Die nach Reich und Roth (2002) wichtigste Arbeit mit Bezug auf den Deutschsprachenerwerb ist die Untersuchung von Knapp (1997), in der Aufsätze und Nacherzählungen zweisprachiger Hauptschülerinnen und Hauptschülern unterschiedlicher Herkunft und Aufenthaltsdauer analysiert wurden. Dieser Studie zufolge erreichen Schülerinnen und Schüler, die vor ihrer Auswanderung in die Bundesrepublik noch die Schule im Herkunftsland besucht haben, eine bessere Kompetenz im Bereich der Textkohärenz und des Beachtens von Textkonventionen, während Schülerinnen und Schüler, die von Beginn an in Deutschland zur Schule gegangen sind, hier deutlich zurückbleiben, obwohl sie im Bereich der grammatischen Korrektheit und des lexikalischen Reichtums einen höheren Stand erreicht haben als die später eingewanderten Schülerinnen und Schüler. Der Autor sieht darin einen Beleg für die Richtigkeit der Schwellen-Hypothese von Cummins, die besagt, dass ein kognitiv anspruchsvoller Gebrauch der Zweitsprache, der in aller Regel mit dem spezifischen Gebrauch von Schriftsprache verbunden ist, nur dann erreicht wird, wenn zuvor eine entsprechende Sicherheit in der Erstsprache erreicht worden ist (vgl. Cummins, 2000; Baker und Hornberger, 2001).

Bislang fehlen jedoch in der Bundesrepublik systematisch angelegte Studien, die auf breiter Datenbasis die Qualität des Unterrichts in den Herkunftssprachen, seine Effektivität im Hinblick auf die Förderung der sprachlichen Kompetenz der Schüler in der Erstsprache und seine Bedeutung für die sprachliche Entwicklung der Schüler insgesamt, für ihre sonstige Entwicklung und für ihren Schulerfolg untersuchen (Reich & Roth, 2002).

Die folgenden Aussagen können nach Reich und Roth (2002, S. 34 ff.) als derzeitiger *Konsens* in den Forschungen zu Zweisprachigkeit, zweisprachiger Bildung und Schulerfolg gelten. Sie stellen damit die wissenschaftlichen Voraussetzungen bildungspolitischen Handelns dar, die bei praktischen bildungspolitischen Entscheidungen nicht ignoriert werden dürften:

- Individuelle und gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit sind weltweit Normalität. Die europäischen Einwanderungsstaaten erfahren heute – nach einer vorangegangenen Epoche starker Sprachvereinheitlichung in den Grenzen ihrer Territorien – diese Normalität von neuem. Eine künftige Ausweitung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in diesen Staaten ist wesentlich wahrscheinlicher als ein Rückgang.
- Individuelle Zweisprachigkeit stellt keine intellektuelle Überforderung dar. Sie hat als solche keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – im Gegenteil, sie geht in der Regel mit einer entwickelteren Sprachbewusstheit einher.
- Persönliche Probleme mit der Zweisprachigkeit und systematische Leistungsdefizite (vornehmlich in der Zweitsprache) haben Ursachen im engeren oder weiteren sozialen Umfeld. Diese können vielfältig und komplex sein. Die wissenschaftliche Systematisierung der Zusammenhänge ist jedoch nicht so weit vorangeschritten, dass allgemein gültige Aussagen hierüber vertreten werden könnten.
- Die Erstsprache und die Zweitsprache zweisprachiger Kinder und Jugendlicher beeinflussen sich im Entwicklungsprozess gegenseitig im Sinne von Transfer-Effekten. Die in der Öffentlichkeit manchmal vertretene Vorstellung von systematischen Blockade-Effekten ist wissenschaftlich nicht haltbar.
- Der Erwerb der Zweitsprache bis zu einem Niveau, das eine chancengleiche Teilhabe am Unterricht gleichaltriger (einsprachiger) Schüler ermöglicht, ist auch unter günstigen Umständen ein mehrjähriger Prozess.

- Eine Nutzung der Erstsprache zweisprachiger Schülerinnen und Schüler im Unterricht hat (unter sonst gleichen Umständen) positive Auswirkungen auf das fachliche Lernen und den unterrichtlichen Gebrauch der Zweitsprache.
- Weder die schulische Zweitsprachförderung noch die schulische Unterweisung im Medium der Erstsprache sind Allheilmittel. Sie entfalten ihre positiven Wirkungen nur unter bestimmten Bedingungen.

Bezogen auf *schul- und unterrichtsorganisatorische* Optionen kommen amerikanische Untersuchungen zu folgenden Ergebnissen:

- Zusätzliche (separate) Förderung der Zweitsprache unterstützt den Zweitspracherwerb und verbessert die Lernbedingungen für die übrigen Fächer, ist aber ein vergleichsweise schwaches Instrument, weil es nicht nachhaltig wirkt.
- Unterricht im Medium der Erstsprache bewirkt nicht nur die weitere Entwicklung dieser Sprache, sondern auch höhere Leistungen im Medium der Zweitsprache (z. B. in Mathematik), wenn er über mehrere Jahre hinweg fortgeführt wird.
- Unterricht im Medium beider Sprachen ist ein starkes Instrument zur Verbesserung des Schulerfolgs zweisprachiger Schülerinnen und Schüler und kann, wenn weitere Qualitätskriterien erfüllt sind, zur Chancengleichheit mit einsprachigen Schülern führen.

### **B.2.3.3 Die Entwicklung der Rechtslage zur Herkunftssprachenförderung in Hessen**

Am 1. August 1983 wird auf Verordnung des Hessischen Kultusministers vom 10.5.1983 Muttersprachlicher Unterricht für Kinder aus den ehemaligen Anwerbeländern versetzungsrelevantes Pflichtfach, sofern dieser Unterricht an ihrer Schule oder an einer für sie erreichbaren Schule eingerichtet ist. Dies sieht die „Verordnung über die Teilnahme ausländischer Schüler am Muttersprachlichen Unterricht in allgemein bildenden Schulen“ vor (Amtsblatt 1983, S. 396 ff.). Den Anstoß zu einer derartigen Regelung hat unter anderem die Richtlinie des Europäischen Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern gegeben (Amtsblatt EG L 199 vom 6. August 1977). Die Verordnung des Hessischen Kultusministers regelt auch, dass eine Befreiung vom Pflichtfach des Muttersprachlichen Unterrichts einen schriftlich begründeten Antrag der Eltern erfordert. Außerdem dürfen Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, die aus den ehemaligen Anwerbeländern kommen, auf freiwilliger Basis am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen. Die Vorbereitungs- bzw. zweisprachigen Klassen sollen abgeschafft werden.

In der Folgezeit wurden Rahmenpläne für den Muttersprachlichen Unterricht in der Primarstufe für die Sprachen Italienisch, Serbokroatisch, Spanisch und Türkisch (Amtsblatt 1985, 182) sowie Griechisch und Portugiesisch (Amtsblatt 1986, S. 364) erstellt und in Kraft gesetzt. Weiterhin werden „Grundlagen und methodisch-didaktische Empfehlungen für den muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler“ erarbeitet und vom Hessischen Kultusminister bekannt gegeben (Amtsblatt 1990, S. 118 ff.). Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung finanziert daraufhin folgenden Modellversuch u. a. in Hessen: „Entwicklung von didaktischen Materialien zur Implementation des Lehrplans Muttersprachlicher Unterricht in Italienisch, Türkisch, Serbokroatisch – anwendbar auch für Slowenisch, Mazedonisch und Albanisch – für die Primarstufe in Verbindung mit der Lehrerfortbildung“. Außerdem werden von 1990 bis 1993 auch Lernangebote für marokkanische und tunesische Schülerinnen und Schüler in den Klassen eins bis sechs entwickelt.

An diese Phase schließt sich - unter koordinierender und fachlicher Begleitung durch das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) und in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Landes Nordrhein-Westfalen in Soest - eine Revision der Rahmenpläne für die Primarstufe und die Erstellung von Rahmenplänen für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I an.

Im Jahr 1994 stellt die FDP im Hessischen Landtag einen Antrag auf Abschaffung des Muttersprachlichen Unterrichts (Antrag der FDP-Fraktion im Hessischen Landtag vom 8.11.1994). Zur Begründung wird angegeben, dass die ursprüngliche Intention des Muttersprachlichen Unterrichts die Befähigung der Kinder zur Reintegration im Heimatland sei, ein Ziel, das angesichts einer zweiten bzw. dritten Generation ausländischer Kinder in Deutschland und auf Grund neuer Formen von Migration überholt sei. Zudem sei ein Recht auf Muttersprachlichen Unterricht für alle in Hessen vertretenen Nationalitäten utopisch, weshalb vorgeschlagen wird, die durch Abschaffung der Stellen im Bereich des Muttersprachlichen Unterrichts freigewordenen Ressourcen in das Angebot von zweiten und weiteren Fremdsprachen zu investieren. Der FDP-Vorschlag findet jedoch keine Mehrheit.

1997 wird, was bisher schon auf Verordnungsebene realisiert worden war, auch (schul-) gesetzlich verankert: Unter der Regierung von SPD/BÜNDNIS 90 DIE GRÜNEN findet die „Förderung der Schülerinnen und Schüler anderer Sprache und der Zweisprachigkeit“ als Zielbestimmung in das Hessische Schulgesetz Eingang und wird im Rahmen des eigens dazu eingefügten § 8a detailliert geregelt (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I, 1997, S. 143 ff.). Der dritte Absatz des neuen Paragraphen legt fest:

„Die Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit erfolgt in der ersten Phase durch Unterricht in der Herkunftssprache, der dem Bedarf und den personellen und sächlichen Möglichkeiten der Schulen entsprechend eingerichtet werden soll. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass er zur interkulturellen Bildung und Erziehung beiträgt. In der zweiten Phase kann dieser Unterricht als Wahlpflichtfachangebot fortgeführt oder die Herkunftssprache als zweite Fremdsprache angeboten werden.“ (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I, 1997, S. 145)

Mit der Gesetzesänderung wird gleichzeitig eine Umbenennung des „Muttersprachlichen Unterrichts“ in „Herkunftssprachlichen Unterricht“ vorgenommen.

Nach dem Regierungswechsel zu Beginn des Jahres 1999 betont die neue Regierungskoalition von CDU und FDP in ihrer Koalitionsvereinbarung die Wichtigkeit der Muttersprache, doch soll sie nicht mehr als Aufgabe des Aufnahmestaates weitergeführt werden. Bereits am 30. Juni 1999 erfolgt im Zuge des „Ersten Gesetzes zur Qualitätssicherung in Hessischen Schulen“ (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I, 1999, S. 354ff.) die Streichung des zwei Jahre zuvor eingeführten und die Möglichkeit eines herkunftssprachlichen Pflicht- bzw. Wahlpflichtfachangebots begründenden § 8a Abs. 3 Hessisches Schulgesetz. Gleichzeitig wird jedoch die Möglichkeit offen gelassen, dass der „Unterricht in einer Herkunftssprache nach dem bisherigen § 8a Abs. 3 im Rahmen bestehender personeller Möglichkeiten fortgeführt“ wird, wobei „Schülerinnen und Schüler, die bei In-Kraft-Treten dieses Gesetzes an dem Unterricht teilnehmen, vorrangig zu berücksichtigen“ sind (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I, 1999, S. 360).

Die Entscheidung für die Streichung des § 8a Abs. 3 aus dem Hessischen Schulgesetz und damit gegen den gesetzlichen Regelfall des Herkunftssprachlichen Unterrichts als mögliches Pflicht- bzw. Wahlpflichtangebot gründet unter anderem auf folgenden Erwägungen, die die Hessische Landesregierung in ihren „Leitlinien der Integrationspolitik“ im Abschnitt „Integrationsförderung durch Spracherwerb“ zum Ausdruck bringt (<http://www.sozialministerium.hessen.de/Stichworte/integration.pdf>):

„Uns ist [...] bewusst, dass nicht nur die eigene Sprache ein schützenswertes kulturelles Gut ist. Im Zuge der Globalisierung gewinnt die Zwei- und Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung. Deshalb wird die Sprachförderung in Hessen auch die Unterstützung der Zwei- und Mehrsprachigkeit einschließen. Allerdings wird der traditionelle muttersprachliche Unterricht, der hauptsächlich für den Fall der Rückkehr der Eltern des Gastarbeiterkindes und der Reintegration in deren Heimatland ausgerichtet war, diesen Anforderungen nicht gerecht. Er wird neu konzipiert. In vertretbarem Rahmen werden Sprachen der Herkunftsländer als weitere Fremdsprachen in den Lehrplan aufgenommen oder mehrsprachige Schulzweige eingeführt.“ (Leitlinien der Integrationspolitik der Hessischen Landesregierung, S. 18).

Diese Überlegungen finden ebenfalls in den jüngst durch das „Zweite Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I, 2002, S. 58 ff.) beschlossenen Schulgesetzänderungen ihren Ausdruck: War seit seiner Einführung im Jahre 1997 Regelungsgegenstand des § 8a Hessisches Schulgesetz die „Förderung der Schülerinnen und Schüler anderer Sprache *und der Zweisprachigkeit*“, so wird der Passus „und der Zweisprachigkeit“ nun aufgehoben und § 8a Abs. 1 ersatzlos gestrichen, womit das bereits durch das „Erste Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ stark einge-

schränkte *Recht auf Förderung der natürlichen Zweisprachigkeit* endgültig entfällt (GVBl. I 2002, S. 58). Das Modell des Herkunftssprachlichen Unterrichts in der Schule läuft damit zum 1. August 2002 (Zeitpunkt des Inkrafttretens der Gesetzesänderungen) aus. Zwar ist - in Anlehnung an die ähnliche Regelung im „Ersten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ - nach dem Gesetzestext Herkunftssprachlicher Unterricht auch weiterhin dann möglich, wenn die „personellen, finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten“ (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I, 2002, S. 63) gegeben sind, doch sieht die Reform faktisch das Abtreten dieses Bereiches an die Konsulate vor.

Die Entscheidung der CDU/FDP-Koalition gegen den Herkunftssprachlichen Unterricht hat ein lebhaftes Echo in den Medien gefunden und ist auf Kritik seitens der Betroffenen und der Gewerkschaften gestoßen. Schon das „Erste Gesetz zur Qualitätssicherung in Hessischen Schulen“ von 1999 hatte im Ergebnis dazu geführt, dass die Staatlichen Schulämter für den Herkunftssprachlichen Unterricht keine neuen Lehrkräfte mehr einstellen durften, weshalb die Eltern betroffener Kinder ihre Unzufriedenheit äußerten: Die Klassen seien mit bis zu 40 Schülern überfüllt und die Schulwege zu den wenigen Schulen, an denen der betreffende Unterricht angeboten würde, viel zu lang und für Grundschüler unzumutbar (Frankfurter Rundschau, 15.11.2001, unter der Überschrift „Spanien bezahlt herkunftssprachlichen Unterricht - für Spanier“). Die Anbahnung des „Zweiten Gesetzes zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ wurde von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als Abschluss der Demontage des früher in Hessen existierenden benoteten und versetzungsrelevanten Herkunftssprachlichen Regelunterrichts gewertet (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.10.2001, unter der Überschrift „Spanisch nur für Spanier“). Andere Kritiker verwiesen mit Blick auf die Situation in anderen Ländern auf alternative Lösungsstrategien: „So stellt Kanada bewusst Lehrerinnen und Lehrer aus den Ländern ein, aus denen die Migranten kommen. Sie unterrichten ihre Fächer im Regelunterricht, beispielsweise Mathematik oder Musik, und erteilen muttersprachlichen Unterricht.“ (Ulrich, 2002; McAndrew, 2001).

#### ***B.2.3.4 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung***

##### ***B.2.3.4.1 Angebote im Herkunftssprachenunterricht***

An insgesamt 67, also rd. 51 % der 132 Schulen, wird Unterricht in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler für 15 Sprachen in insgesamt 149 Kursen angeboten. Einige Schulleiter fassten mehrere gleichartige Sprachkurse zusammen, was aus den Schülerzahlen ersichtlich ist. Real muss demnach von einer größeren Anzahl der Kurse ausgegangen werden. Die einzelnen Schulformen sind dabei wie folgt vertreten:

Schulform	Anzahl Schulen	Schulen mit Kursen	Anzahl Kurse	Sprachen
Grundschulen	39	30	71	Türkisch: 25 Italienisch: 11 Arabisch: 10 Kroatisch: 9 Serbo-kroatisch: 3 Serbisch: 2 Bosnisch: 2 Französisch: 2 Griechisch: 2 Portugiesisch: 2 Spanisch: 2 Farsi: 1
Grundschulen mit Förderstufe	7	6	10	Türkisch: 5 Arabisch: 3 Iwrith: 1 Portugiesisch: 1
Grund- und Hauptschulen	5	4	12	Türkisch: 4 Albanisch: 2 Arabisch: 2 Italienisch: 1 Kroatisch: 1 Serbisch: 1 Spanisch: 1
Gymnasien	13	5	8	Türkisch: 2 Kroatisch: 2 Serbisch: 1 Spanisch: 1 Englisch: 1 Französisch: 1
Hauptschulen	4	4	9	Türkisch: 4 Arabisch: 1 Griechisch: 1 Kroatisch: 1 Portugiesisch: 1 Serbisch: 1
Integrierte Gesamtschulen	5	5	11	Türkisch: 5 Arabisch: 2 Italienisch: 2 Kroatisch: 1 Portugiesisch: 1
Kooperative Gesamtschulen	5	2	8	Türkisch: 2 Arabisch: 2 Bosnisch: 1 Griechisch: 1 Italienisch: 1 Kroatisch: 1
Realschulen	10	4	8	Türkisch: 3 Kroatisch: 2 Serbo-kroatisch: 1 Arabisch: 1 Griechisch: 1
Sonderschulen	12	4	5	Türkisch: 4 Arabisch: 1
Berufliche Schulen	22	1	1	Türkisch: 1
Rest	10	2	6	Türkisch: 2 Italienisch: 2 Kroatisch: 1 Griechisch: 1
<b>Gesamt</b>	<b>132</b>	<b>67</b>	<b>149</b>	

Bezogen auf die jeweilige Schulform aller Schulen (132) bieten demnach alle Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen, 86% der Grundschulen mit Förderstufe, 80% der Grund- und Hauptschulen, 77% der Grundschulen sowie weniger als 50 % der übrigen Schulformen herkunftssprachlichen Unterricht an. Berufliche Schulen lediglich mit 5%. Die Vielfalt des Angebotes an Herkunftssprachunterricht für Schüler ist an den Grundschulen am größten. Türkisch wird an allen Schulformen unterrichtet. Der Häufigkeit der Sprachen nach geordnet ergibt sich das folgende Bild (über alle Schulformen):

<b>Sprache</b>	<b>Angebote insgesamt</b>
Türkisch	57
Arabisch	22
Kroatisch	18
Italienisch	17
Griechisch	6
Portugiesisch	5
Serbisch	5
Spanisch	4
Serbo-kroatisch	4
Bosnisch	3
Französisch	3
Albanisch	2
Englisch	1
Farsi	1
Iwrith	1
<b>Gesamt</b>	<b>149</b>

Der Unterricht in der Herkunftssprache wird angeboten

- Am Nachmittag außerhalb des Regelunterrichts in 34,1 % der Kurse
- Im Anschluss an den Regelunterricht in 28,8 % der Kurse
- Parallel zum Regelunterricht in 17,4 % der Kurse.

An Wochenenden findet kein Herkunftssprachenunterricht statt, der von den Schulen angeboten und durchgeführt wird. Es gibt aber freiwilligen, von Vereinen oder Kirchen auch in Schulräumen angebotenen Sprach- und Kulturunterricht, z.B. in Griechisch, Koreanisch, der an Wochenenden stattfindet.

Empirisch hat sich gezeigt, dass an 25 (37 %) der 67 Schulen eine, an 18 (27 %) der 67 Schulen zwei, an 14 (21 %) der 67 Schulen drei, an 6 (9 %) der 67 Schulen vier, an zwei (3 %) der 67 Schulen fünf sowie an weiteren zwei Schulen sogar sechs verschiedene Sprachangebote im Herkunftssprachenunterricht wahrgenommen werden können. Auf Grund einer Statistik des Stadtschulamtes wurde vor der Befragung der Schulleiter davon ausgegangen, dass im laufenden Schuljahr nicht viel mehr als drei Angebote für herkunftssprachlichen Unterricht an den einzelnen Schulen existieren. Die Schulleiter, an deren Schulen herkunftssprachlicher Unterricht angeboten wird, wurden deshalb gebeten, für maximal drei Herkunftssprachenkurse an ihrer Schule anzugeben, wie viele Schüler diese Kurse jeweils besuchen. Einige Schulleiter gaben auch die Schülerzahlen für weitere Angebote an ihrer Schule an; diese wurden bei der folgenden numerischen Auflistung berücksichtigt. Keine Zahlenangaben machten 9 Schulleiter.

Die folgende Tabelle zeigt die Absolutzahlen und die prozentualen Anteile von Schülern, die den herkunftssprachlichen Unterricht (in maximal drei Kursen zuzüglich jener Zahlen, die einige Schulleiter für weitere

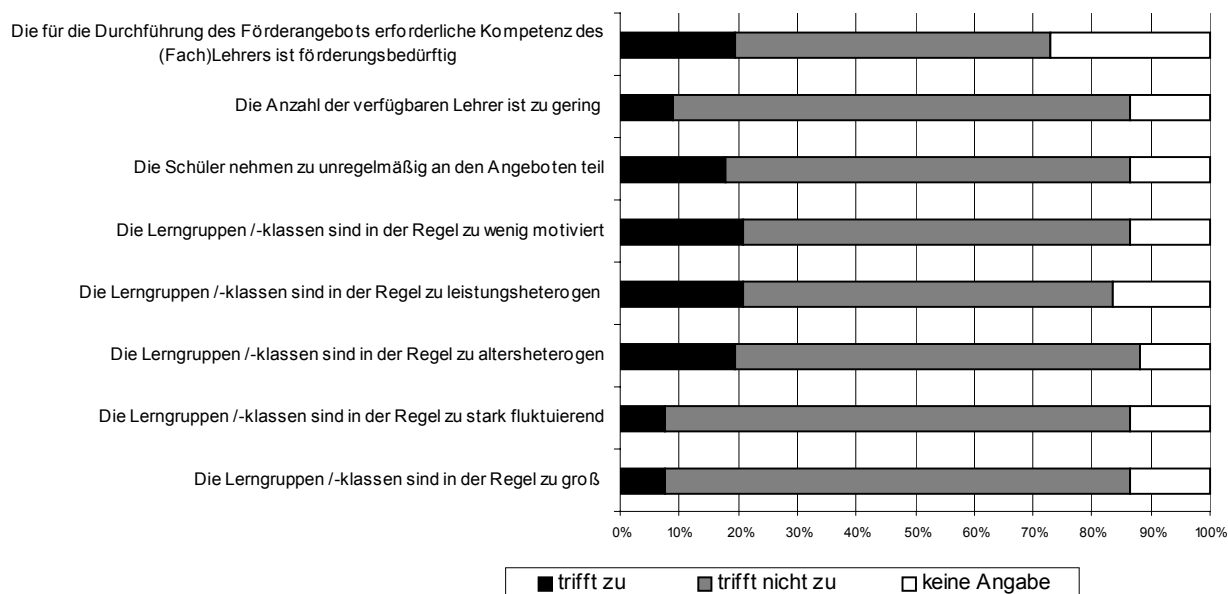
Kursangebote vornahmen) besuchen im Vergleich zur Gesamtanzahl von Schülern anderer Herkunftssprachen je Schulform und Gesamt (über alle Schulformen).

<b>Schulform</b>	<b>Schüler anderer Herkunftssprachen</b>	<b>Schüler mit herkunftssprachlichem Unterricht<sup>26</sup></b>	<b>Prozentsatz</b>
Grundschulen	4852	1610	33,2%
Grundschulen mit Förderstufe	1000	511	51,1%
Grund- und Hauptschulen	1142	463	40,5%
Gymnasien	2326	130	5,6%
Hauptschulen	478	371	77,6%
Integrierte Gesamtschulen	1608	398	24,8%
Kooperative Gesamtschulen	1863	369	19,8%
Realschulen	2043	322	15,8%
Sonderschulen	837	136	16,3%
Berufliche Schulen	5945	25	0,4%
Rest	1557	73	4,7%
<b>Gesamt</b>	<b>23651</b>	<b>4408</b>	<b>18,6%</b>

Es zeigt sich, dass insgesamt rd. 19 % der Schüler Herkunftssprachenunterricht (bezogen auf maximal drei Herkunftssprachen zuzüglich jener Zahlen, die einige Schulleiter für weitere Kursangebote vornahmen) erhalten. Da allerdings an Gymnasien und beruflichen Schulen nur wenige Schüler am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen, sollte dem Gesamtprozentsatz nicht zu viel Wert beigemessen werden. So zeigt sich z.B., dass in Hauptschulen rd. 78%, in Grundschulen mit Förderstufen 51%, in Grund- und Hauptschulen 41% sowie in Grundschulen 33% der Schüler in (maximal drei zuzüglich jener Zahlen, die einige Schulleiter für weitere Kursangebote vornahmen) Herkunftssprachen unterrichtet werden. Auffällig ist der Befund, dass in Grundschulen und Grundschulen mit Förderstufen, d. h. in den Schulformen, die ausschließlich Schülerinnen und Schüler bis maximal einschließlich Klasse 6 unterrichten, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit herkunftssprachlichem Unterricht gemessen am Gesamtanteil der Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen über 36 % liegt, in den Schulformen, die (auch) Schülerinnen und Schüler ab der Klasse 7 unterrichten, hingegen lediglich bei 12,8 %.

Der Herkunftssprachenunterricht wird von den Schulleitern, an deren Schulen ein solcher Unterricht erteilt wird (67), wie folgt eingeschätzt:

26 Bei 9 Kursen wurde keine Teilnehmerzahl angegeben.



Weitere Bemerkungen, die in einer offen gestellten Frage vorgenommen werden konnten, beziehen sich auf die folgenden, der Rangfolge der Nennungen entsprechend geordneten Aspekte:

- den bildungsfördernden Effekt des herkunftssprachlichen Unterrichts,
- den demotivierenden Wegfall der Versetzungsrelevanz,
- den Ausfall des Unterrichts im Krankheitsfall des Lehrers.

Die Einschätzung der Bedingungen, unter denen der Herkunftssprachenunterricht stattfindet, kann als insgesamt positiv angesehen werden. Vor dem Hintergrund der zum Teil großen Anzahl an Schülern, die den Herkunftssprachenunterricht an den einzelnen Schulformen besuchen, und des möglicherweise demotivierenden Wegfalls der Versetzungsrelevanz sind diese Einschätzungen besonders bedeutsam.

#### B.2.3.4.2 Bedarf an Herkunftssprachenunterricht

Von 16 Schulen wird ein z. T. mehrfacher (weiterer) Bedarf am herkunftssprachlichem Unterricht geäußert, 12 dieser Schulen verfügen bereits über derartige Angebote. Gewünscht wird der Unterricht für die folgenden acht Herkunftssprachen (eine Angabe unspezifiziert):

Sprachen	Bedarf
Farsi	Grundschulen (1-mal), Restgruppe (1-mal)
Italienisch	Sonderschulen (2-mal), Berufliche Schulen und Grundschulen (je 1-mal)
Russisch	Berufliche Schulen (1-mal), Grundschulen mit Förderstufe (1-mal)
Afghanisch	Grundschulen (2-mal), Berufliche Schulen (1-mal)
Türkisch	Grundschulen (2-mal), Berufliche Schulen, Sonderschulen und Restgruppe (je 1-mal)
Spanisch	Grundschulen (1-mal)
Serbo-Kroatisch	Grundschulen (2-mal)
Arabisch	Sonderschule (2-mal), Grundschulen (1-mal)
Unspezifiziert	Sonderschulen (1-mal für mehrere Herkunftssprachen)



Zur Bedarfsdeckung wären nach Angaben der Schulleiter mehr herkunftssprachliches Personal sowie zusätzliche Unterrichtsstunden nötig. Ein Schulleiter hebt in einem Kommentar die Notwendigkeit der Abdeckung des Unterrichts durch einen Muttersprachenlehrer mit Kompetenz in LBG (Lautsprache begleitender Gebärde) hervor.

Insgesamt 71 (54%) von 132 Schulen bieten demnach Herkunftssprachenunterricht an oder äußern Wünsche nach Angeboten. Eine höhere Bedarfsmeldung wäre möglicherweise zu erwarten gewesen, wenn man die von einigen Schulleitern kommentierte Tatsache der nicht mehr vorhandenen Versetzungsrelevanz und des Auslaufens des herkömmlichen Modells des herkunftssprachlichen Unterrichts berücksichtigt, der nicht mehr verpflichtend für die Schüler sei (die Eltern müssten die Schüler zum Unterricht anmelden), und der von den Konsulaten übernommen werden solle. Ein Schulleiter äußert seinen Wunsch nach weiteren Herkunftssprachenangeboten unter der Bedingung, dass „diese Sprachen als Zweite Fremdsprache im Sinne der Abiturprüfungsverordnung anerkannt werden.“

Die faktische Entwicklung des herkunftssprachlichen Unterrichts, wie sie auf bildungspolitischer Ebene entschieden wird, sagt nichts über die Einstellungen der Schulleiter zum Herkunftssprachenunterricht aus. Eine Frage an die Schulleiter lautete deshalb: „Es gibt unterschiedliche Meinungen zu der Frage, ob Schüler in ihrer Herkunftssprache gefördert werden sollen. Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen Ihre Meinung wiedergeben.“

Die Prozentzahlen in der folgenden Tabelle beziehen sich auf die Gesamtstichprobe (N=132).

Gesamtstichprobe N=132		trifft voll zu / trifft eher zu %	trifft weniger zu / trifft nicht zu %	Keine Angabe %
A	Es ist nicht Aufgabe der Schule, die Schüler in ihrer Herkunftssprache zu unterrichten.	16,7	57,6	25,8
B	Mehrsprachigkeit sollte prinzipiell gefördert werden.	72,7	3,4	24,2
C	Es ist wichtig, dass die Schüler in ihrer Herkunftssprache gefördert werden, damit sie mit den Angehörigen (auch Familie) gleicher Herkunftssprache kommunizieren können.	55,3	18,9	25,8
D	Die Schüler sind nicht am Herkunftssprachenunterricht interessiert.	22,0	49,2	28,8
E	Die Beherrschung der Herkunftssprache erhöht die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.	42,4	32,6	25,0
F	Es ist wichtig, dass die Schüler in ihrer Herkunftssprache gefördert werden, weil die Beherrschung der Herkunftssprache eine mögliche Rückkehr erleichtert.	34,1	40,9	25,0
G	Die Förderung der Herkunftssprache behindert das Erlernen der deutschen Sprache.	9,1	67,4	23,5
H	Der Unterricht in der Herkunftssprache ist eine zusätzliche Arbeitsbelastung für die Schüler, die vermieden werden sollte.	12,9	62,1	25,0
I	Die Eltern anderer Herkunftssprache haben kein Interesse daran, dass ihre Kinder in ihrer Herkunftssprache gefördert werden.	10,6	63,6	25,8
J	Die Förderung der Herkunftssprache ist einer Integration in unsere Gesellschaft abträglich.	9,1	67,4	23,5
K	Es soll alles dafür getan werden, dass die Schüler die deutsche Sprache gut beherrschen.	76,5	0,0	23,5

Rund 77% der Schulleiter sind der Meinung, dass alles dafür getan werden soll, dass die Schüler die deutsche Sprache gut beherrschen. Dies bedeutet jedoch nicht eine Absage an eine Erziehung zu Mehrsprachigkeit – 73% befürworten diese. Die Aussage: „Es ist nicht Aufgabe der Schule, die Schüler in ihrer Herkunftssprache zu unterrichten“, halten immerhin rund 58% der Schulleiter für weniger bzw. nicht (rd. 50%) zutreffend. Die Förderung der Herkunftssprache sei, so 55% der Schulleiter, wichtig als Kommunikationsmedium mit den Angehörigen gleicher Herkunftssprachen und erhöhe die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (42%). Nur 13% der Schulleiter sind der Auffassung, dass der Herkunftssprachenunterricht eine zusätzliche Arbeitsbelastung für die Schüler sei, die vermieden werden sollte. Ein mangelndes Interesse der Eltern an einer Förderung ihrer Herkunftssprachen wird von 64% aller Schulleiter verneint. Auch bei den Schülern können rund 50% der Schulleiter kein Desinteresse erkennen. Nur wenige Schulleiter sehen in einer Förderung der Herkunftssprache eine Behinderung des Erlernens der deutschen Sprache (9%), und ebenfalls nur 9% der Schulleiter halten die Förderung für einen integrationshindernden Faktor.

#### *B.2.3.4.3 Angebote und Bedarf für Wahlunterricht, Wahlpflichtunterricht bzw. Zweite Fremdsprache und bilinguale Zweige*

Die Sprache des Herkunftslandes kann ab der Jahrgangsstufe 7 nach § 9 Abs. 2 Hess. Schulgesetz in der Hauptschule und in der Schule für Lernhilfe nur als Wahlunterricht, in Realschule, Gymnasium und den entsprechenden Zweigen der Kooperativen und Integrierten Gesamtschule als Wahlunterricht oder als Wahlpflichtunterricht bzw. zweite Fremdsprache angeboten werden (§ 3 Satz 1 Nr. 3 Verordnung über die Stundentafeln, Amtsblatt 19.04.2000, S. 461).

An den folgenden Frankfurter Schulen besteht die Möglichkeit, die Herkunftssprache als Wahlunterricht, als Wahlpflichtunterricht bzw. als Zweite Fremdsprache ab der Jahrgangsstufe 7 zu wählen, und zwar in folgenden Sprachen:

Schulformen	Angebote Schulen insgesamt	Wahlunterricht: Sprachen (Angebote)	Wahlpflichtunterricht / Zweite Fremdsprache: Sprachen (Angebote)
Grund- und Hauptschulen	2	Arabisch (2) Türkisch (2) Italienisch Albanisch Serbisch Spanisch	
Hauptschulen	3	Arabisch Türkisch (3) Serbisch Kroatisch portugiesisch	
Gymnasien	6	Kroatisch (2) Türkisch Spanisch	4 Gymnasien: Italienisch Spanisch (3) Russisch
Integrierte Gesamtschulen	4	Afghanisch Arabisch (2) Italienisch (2) Portugiesisch Türkisch (2) Kroatisch	2 Integrierte Gesamtschulen: Italienisch (2) Türkisch
Kooperative Gesamtschulen	2	Arabisch Türkisch	2 Kooperative Gesamtschulen: Spanisch Türkisch
Realschulen	4	Kroatisch (2) Türkisch (3) Griechisch Serbo-kroatisch Arabisch	

Schulformen	Angebote Schulen insgesamt	Wahlunterricht: Sprachen (Angebote)	Wahlpflichtunterricht / Zweite Fremdsprache: Sprachen (Angebote)
Sonderschulen	3	Türkisch (3) Arabisch	
Restkategorie	2	Türkisch (2) Italienisch (2) Griechisch Kroatisch	
Schulen insgesamt	26	Sprachen insgesamt: 11	Sprachen insgesamt: 4

Erwünscht werden Angebote für einen *Wahlunterricht* in den Herkunftssprachen der Schüler von 9 Schulen (zwei davon bieten bereits Wahlunterricht an) für 16 Angebote in den 7 folgenden Sprachen: türkisch (4) von Grund- und Hauptschulen, Real- und Sonderschulen sowie beruflichen Schulen, arabisch (3) von Integrierten Gesamtschulen sowie Real- und Sonderschulen, je zwei für italienisch (Grund- und Haupt- sowie Sonderschulen), russisch (Realschulen und Berufliche Schulen), serbisch (Real- und Sonderschulen) und kroatisch (Realschulen und Sonderschulen) sowie für „eine asiatische Sprache“ (Gymnasium). Die Voraussetzungen zur Durchführung solcher Angebote sind weitere räumliche Ressourcen und Personal, auch Lehrer mit einer speziellen Ausbildung wie der mit lautsprachbegleitender Gebärde. Ein Schulleiter machte den Vorschlag, Schüler aus mehreren weiterführenden Schulen zusammenzufassen, um das Zustandekommen von Kursen zu ermöglichen. Der Wunsch nach Angeboten in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler als *Wahlpflichtunterricht* bzw. als *Zweite Fremdsprache* wird von 7 Schulleitern für insgesamt sieben Sprachen geäußert: für türkisch von einer Integrierten Gesamtschule, einer beruflichen Schule, einer Realschule und einer Schule der „Restgruppe“, für russisch von einer beruflichen Schule und einer Realschule, für Farsi von einer Schule der „Restgruppe“, für serbisch und kroatisch von einer Realschule, für italienisch von einer Integrierten Gesamtschule und einer Grund- und Hauptschule sowie für Gebärdensprache von einer Sonderschule.

*Bilinguale Zweige* sind für die folgenden Sprachkombinationen an 10 Schulen eingerichtet; die „klassischen“ Einwanderersprachen sind dabei in der Minderheit:

- an vier Grundschulen für Deutsch-Italienisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Griechisch und Deutsch-Englisch;
- an drei Gymnasien für Deutsch-Englisch (2) und Deutsch-Französisch (2);
- an einer Sonderschule für Gebärdens- und Lautsprache;
- an einer beruflichen Schule für Deutsch-Türkisch sowie
- an einer Schule der „Restgruppe“ für Deutsch-Englisch.

Gewünscht wird die Einrichtung von bilingualen Zweigen von 9 Schulen (nur eine dieser Schule verfügt bereits über einen bilingualen Zweig):

- von vier Grundschulen für Deutsch-Englisch (2), Deutsch-Italienisch (1) und Deutsch-Türkisch (1);
- von zwei beruflichen Schulen für Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Russisch und Deutsch-Türkisch;
- von zwei Realschulen für Deutsch-Englisch (2) sowie
- von einem Gymnasium für Deutsch-Englisch.

*Zusammenfassend* ist festzuhalten, dass über 36 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bis zur Beendigung der 4. Klasse an Grundschulen (an 30 von 39 Schulen mit 71 Kursen) sowie bis zur Beendigung der 6. Klasse an Grundschulen mit Förderstufe (an 6 von 7 Schulen mit 10 Kursen) in insgesamt 12

Herkunftssprachen<sup>27</sup> gefördert werden. Diese Anzahl dürfte noch höher liegen, wenn man auch jene Schülerinnen und Schüler hinzuzählt, die die übrigen Schulformen (vor allem Hauptschulen) bis einschließlich Klasse 6 besuchen; hierfür liegen jedoch keine gesonderten Teilnehmerzahlen vor. Ab Jahrgangsstufe 7 werden derartige Angebote in Form von Wahlunterricht für 11 Sprachen bereitgestellt. Drastisch begrenzt ist jedoch die Möglichkeit der Wahl der Herkunftssprache als Wahlpflichtunterricht bzw. als Zweite Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7: Lediglich an 4 (von 13) Gymnasien sowie an je 2 (von je 5) Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen ist diese Möglichkeit für insgesamt nur vier Sprachen – italienisch, spanisch, russisch und türkisch – gegeben, und dies bei einem Anteil von 36 % Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen am Gesamtanteil aller Schüler, die Schulen besuchen, an denen die Herkunftssprache als Wahlpflichtunterricht bzw. als Zweite Fremdsprache angeboten werden kann. Die bis zur Klasse 6 in Grundschulen bzw. in Grundschulen mit Förderstufe am häufigsten unterrichtete Herkunftssprache türkisch ist nur an 4 Schulen, nämlich an zwei Integrierten und zwei Kooperativen Gesamtschulen, als Wahlpflichtunterricht bzw. als Zweite Fremdsprache wählbar, die zweithäufigste Sprache arabisch ist gar nicht vertreten, um nur zwei Beispiele zu nennen. Nach der 6. Klasse haben die Schüler demnach, was den Wahlpflichtunterricht bzw. die Zweite Fremdsprache anbetrifft, kaum Möglichkeiten, ihre im herkunftssprachlichen Unterricht erworbenen Kenntnisse in ihrer weiteren Bildungslaufbahn auch als schulleistungs- und benotungsrelevante (und damit versetzungsrelevante) Kompetenzen einbringen zu können. Der Stellenwert, den der herkunftssprachliche Unterricht angesichts dieser reduzierten Wahlmöglichkeiten einnimmt, bleibt damit weitgehend auf diesen selbst beschränkt und für die weitere schulische Laufbahnqualifikation (fast) ohne Belang. Ein Schulleiter einer Grundschule kommentiert diesen Sachverhalt in positiver Richtung: „Wir empfehlen unseren Kindern Schulen, an denen als Zweite Fremdsprache die Muttersprache, z. B. türkisch, angeboten wird.“

Abschließend soll das Ergebnis eines halbstandardisierten Interviews zum Herkunftssprachenunterricht dargestellt werden. Die Ausführungen des Lehrers machen deutlich, dass dieser Unterricht nicht isoliert beurteilt werden kann, sondern im Kontext faktisch vorhandener schulischer Mehrkulturalität verankert werden muss.

Als Hauptprobleme im Umgang mit Mehrkulturalität werden angesehen:

- Trotz 40-jähriger Erfahrungen der deutschen Gesellschaft mit Migration gäbe es keine den Erfordernissen einer mehrkulturellen Schule angemessene Lehrerbildung.
- Die Lehrerfortbildung erfolge sehr unsystematisch. Seminare zu interkultureller Dialogfähigkeit und Sensibilität seien wegen institutioneller Veränderungen „im Sand verlaufen“.
- Multikulturelle Konzepte würden in der Regel monokulturell konzipiert und umgesetzt. Sie gingen davon aus, dass die auftretenden Probleme solche der „Ausländer“ sind.

Als Beispiele werden genannt:

- Herkunftssprachlicher Unterricht habe eine Alibifunktion. Er werde „nebenbei“ – inzwischen ohne Versetzungsrelevanz – und nicht selten parallel zu wichtigen anderen Unterrichtsfächern unterrichtet und sei damit nicht mit dem Regelunterricht koordiniert. Nachmittagsunterricht in der Herkunftssprache bedeute Verzicht auf AG's, die für alle Schüler wichtig seien.
- Die Diagnose der Sprachkompetenz werde allein am Grad der Beherrschung der deutschen Sprache ausgerichtet. Vorhandene Kompetenzen in der Herkunftssprache würden ignoriert.
- Weder kulturbezogene Inhalte noch Herkunftssprachen seien integraler Bestandteil des Regelunterrichts.

---

27 mit Ausnahme von Französisch

- Im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ blieben Besonderheiten der Zielsprache Deutsch in Bezug auf die Herkunftssprache unberücksichtigt. Die Methodenkompetenz der Lehrer sei unzulänglich. Didaktische Entscheidungen würden ohne Einbeziehung der mehrsprachigen Voraussetzungen getroffen.

*Fazit:*

- Deutsche Kollegen hätten oft „keine Ahnung“ im Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern. Verhaltensunterschiede, die aus unterschiedlichen Erziehungsmustern resultierten, würden defizitär gedeutet und zu kompensieren versucht. Ausländische Kinder würden nur mit ihrem „Deutschteil“ wahrgenommen, der vom Maßstab der Mehrheitsgesellschaft her definiert sei. Ausgehend von einem falsch verstandenen Postulat der Chancengleichheit werde das *Recht* auf Ungleichbehandlung und auf Förderwürdigkeit des vom „Eigenen“ Unterschiedlichen nicht gewährt. Vielfalt erfordere jedoch vielfältige Lösungen, Selbstwertgefühl entwickle sich nur unter Einbeziehung der ganzen Persönlichkeit, d. h. auch der Herkunftskultur.
- Deutsche und Lehrer aus anderen kulturellen (Sprach)Kontexten müssten lernen, sich nicht als Konkurrenten zu begreifen, sondern zusammenzuarbeiten. Herkunftssprachenlehrer seien nicht in das Kollegium integriert, sondern würden erst bei auftretenden Problemen einbezogen. „Migranten“, die in diesem Bereich arbeiten, müssten mehr Eigeninitiativen zugestanden werden.

Als Beispiel für ein gelungenes Projekt wird KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) mit seinen didaktisch-methodischen Empfehlungen genannt, das einer weiten Verbreitung zugänglich gemacht werden solle.

## **B.2.4 Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen für einzelne Unterrichtsfächer**

### **B.2.4.1 Bedarf nach Förderangeboten**

Auf die Frage: „Wenn an Ihrer Schule ein Bedarf nach Angeboten zur Förderung in einzelnen Unterrichtsfächern besteht: Für welche Unterrichtsfächer besteht Bedarf?“ äußerten 61 Schulleiter (von 132) insgesamt 91 Wünsche für die im Folgenden aufgeführten Unterrichtsfächer:

Unterrichtsfach	Anzahl Wünsche	Schulform
Mathematik einschließlich Wirtschaftsrechnen	45	Grundschulen: 16 Grundschulen mit Förderstufe: 3 Grund- und Hauptschulen: 3 Gymnasien: 2 Hauptschulen: 1 Integrierte Gesamtschulen: 2 Kooperative Gesamtschulen: 3 Realschulen: 4 Sonderschulen: 2 Berufliche Schulen: 7 Rest: 2
Englisch	27	Grundschulen: 1 Grundschulen mit Förderstufe: 2 Grund- und Hauptschulen: 4 Gymnasien: 3 Hauptschulen: 1 Integrierte Gesamtschulen: 2 Kooperative Gesamtschulen: 3 Realschulen: 5 Berufliche Schulen: 5 Rest: 1
gesamter Fächerkanon	8	Grundschulen: 1 Hauptschulen: 1 Integrierte Gesamtschulen: 1 Sonderschulen: 4 Rest: 1
Naturwissenschaften	4	Integrierte Gesamtschulen: 2 Berufliche Schulen: 2
Sachkunde	3	Grundschulen: 3
Ethik	2	Realschulen: 2
Gesellschaftslehre	1	Integrierte Gesamtschule
Französisch	1	Gymnasium
Gesamt	91	

Der Bedarf konnte nach Angaben der Schulleiter bislang in erster Linie aus Mangel an personellen Ressourcen nicht gedeckt werden. Weitere, in einer offenen Frage genannte Gründe waren vor allem der „Vorrang der Abdeckung des Pflichtbereichs“, mangelnde Raumkapazität, ein seitens des Staatlichen Schulamtes nicht mit Lehrerstunden bedachter sonderpädagogischer Förderbedarf in Mathematik (berufliche Schule), die Nichteinbeziehung des Ethikunterrichts in die Stundenkalkulation sowie die Schwierigkeit, spezielle Lehrkräfte für Gebärdensprache und Zweisprachigkeit gewinnen zu können. Die Frage an jene Schulleiter, die keinen Bedarf an Förderangeboten in einzelnen Unterrichtsfächern angaben (71), wurde damit begründet, dass die Kompetenz der Schüler anderer Herkunftssprachen die erfolgreiche Teilnahme am regulären Unterricht ermöglicht (24), dass die bestehenden Angebote ausreichen (22) und weil zu wenige Schüler anderer Herkunftssprachen an der Schule sind (11).

Die Frage danach, ob die Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen in einzelnen Unterrichtsfächern *innerhalb des Regelunterrichts* gefördert werden, wurde von 42 (32%) der Schulleiter bejaht. Der Förderung im Fach Mathematik inklusive Wirtschaftsrechnen kommt dabei der höchste Stellenwert zu; es folgen die Fächer Englisch, Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre und Ethik. Kombinierte Methoden der Förderung in Form von Binnendifferenzierung, Tutoring bzw. Teamteaching werden bevorzugt genannt; aber auch

die ausschließliche Förderung durch den Fachlehrer hat einen deutlichen Vorrang vor einer Förderung durch leistungsstärkere Mitschüler bzw. die ausschließliche Förderung durch mehr als einen Lehrer / eine Person.

#### **B.2.4.2 Bestehende Förderangebote**

Auf die Frage nach bestehenden Förderangeboten für einzelne Unterrichtsfächer in extra dafür eingerichteten Klassen bzw. Kursen gaben 23 Schulleiter (17,4 % von 132) an, über insgesamt 27 derartiger Angebote für insgesamt Schülerinnen und Schüler zu verfügen. Aus dieser Anzahl darf nicht auf die Gesamtanzahl der Einzelkurse geschlossen werden, weil einige Schulleiter mehrere gleichartige Kursangebote zusammengefasst haben, wie aus den Teilnehmerzahlen ersichtlich ist.

Die Angebote werden in den folgenden Bereichen durchgeführt und verteilen sich auf die einzelnen Schulformen wie folgt:

<b>Angebote in den Fächern ...</b>	<b>Angebote</b>	<b>Schulform</b>
Mathematik inklusive Wirtschaftsrechnen, Buchführung	10	Grundschule: 3 Grundschule mit Förderstufe: 2 Realschule: 1 Gymnasium: 1 KGS: 1 Berufliche Schulen: 2
Englisch	6	Gymnasium: 1 Realschule: 1 KGS: 1 Berufliche Schulen: 2 Hauptschulen: 1
Fächerübergreifende Förderung z. B. Deutsch/Mathematik, Deutsch/Mathematik/Englisch, Deutsch/Mathematik/Englisch/Französisch, auch: Intensivkurs für Schüler/innen, die auf Grund ihrer Schulbiografie einer besonderen Förderung bedürfen	9	Grundschulen: 3 Realschulen: 1 Berufliche Schulen: 2 KGS: 1 Rest: 1 Sonderschule: 1
Geschichte	1	Gymnasium
Physik/Chemie	1	Integrierte Gesamtschule
<b>Gesamt</b>	<b>27</b>	

Mehrheitlich wird von den Schulleitern angegeben, dass der Förderbedarf mit diesen Angeboten für die Schülerinnen und Schüler dieser Zielgruppen nicht abgedeckt ist. Die Gründe dafür sind vor allem Personal- und Raummangel.

Die Frage danach, ob auch Schüler deutscher Herkunftssprache in diesen Angeboten gefördert werden, wurde für 20 Kurse bejaht. Die Gesamtanzahl der geförderten Schüler kann also nicht auf die Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an Frankfurter Schulen bezogen werden.

Als *finanzierende Institution* der Fördermaßnahmen wurde für 14 Angebote das Hessische Kultusministerium genannt. Weitere finanzielle Förderungen erfolgen durch die Peter-Fuld-Stiftung (2 Angebote), und 11 Kurse werden nicht oder privat gefördert bzw. durch eine gute Lehrerversorgung der Schule abgedeckt.

Die Frage nach den *Konzepten*, die den Angeboten zu Grunde liegen, wurde für die 27 Angebote wie folgt beantwortet:

<b>Gesamtanzahl N = 27</b>	trifft zu %	trifft nicht zu %	keine Angabe %
Das Konzept orientiert sich an Schulbüchern, die im Regelunterricht eingesetzt werden	81,5	7,4	11,1
Das Konzept orientiert sich an einem speziell für dieses Förderangebot entwickelten Curriculum, das entwickelt wurde ...			
vom durchführenden Lehrer / Fachlehrerteams	55,6	14,8	29,6
vom durchführenden Lehrer und (Fach)Lehrern anderer Herkunftssprache	7,4	44,4	49,2
von Fachkollegen des Regelunterrichts	37,0	18,5	44,5
in Kooperation mit Fachlehrern anderer, auch weiterführender Schulen	3,7	48,1	48,2
in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben	3,7	48,1	48,2
in Kooperation mit anderen außerschulischen Kooperationspartnern	3,7	48,1	48,2

Wie ersichtlich, orientiert sich das Förderkonzept in hohem Maße an im Regelunterricht eingesetzten Schulbüchern, aber auch kombiniert mit Curricula, die meistens von den durchführenden Lehrern bzw. Lehrerteams entwickelt wurden. In seltenen Fällen gehört diesen Teams ein Lehrer anderer Herkunftssprache an.

Die *Förderschwerpunkte* wurden von 21 Schulleitern in einer offen gestellten Frage wie folgt angegeben:

– Fachspezifische Förderung

Mathematische Techniken (Kopfrechnen, Grundrechenarten),  
mathematisch - naturwissenschaftliches Denken (Zahlenbegriffe, logisches Verständnis, Erkennen  
mathematischer Strukturen, Experimentalunterricht, Verknüpfung von Wissensbausteinen)

– Erweiterung der Sprachkompetenz

Wortschatz, Textverständnis, sprachlich-kulturelle Vielfalt entdecken

– Erwerb von Lerntechniken

lernen, eigenverantwortlich und selbstständig zu arbeiten

– Förderung sozialer Kompetenz.

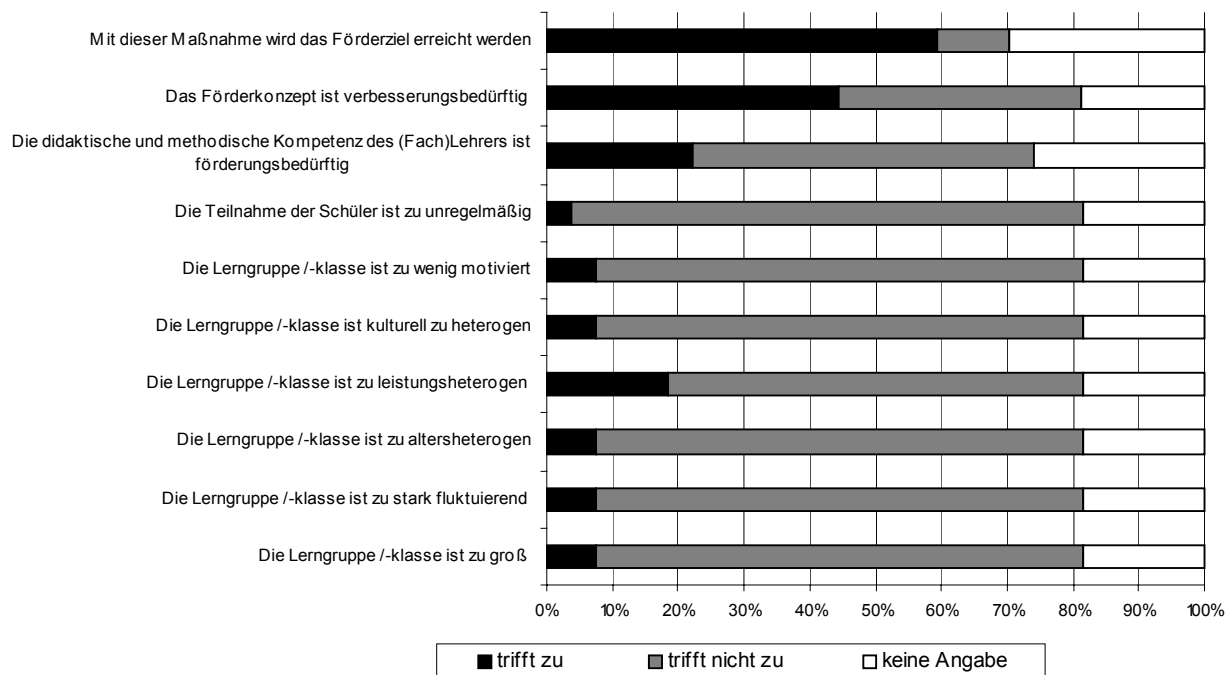
Die Kurse sind überwiegend für einen festgelegten Zeitraum und in Abstimmung mit dem Stundenplan der Regelklasse konzipiert, um die Teilnahme der Schüler an den übrigen Fächern zu ermöglichen. In 17 Kursen richtet sich die Dauer der Förderung nach dem individuellen Lernfortschritt des Schülers. Nach Anfängern und Fortgeschrittenen wird nur in 9 Kursen differenziert. Durchgeführt werden 22 der 27 Förderangebote von einem Fachlehrer der Schule, nur drei Angebote finden in Teamarbeit von (Fach)Lehrern deutscher und anderer Herkunftssprachen statt.

Die Teilnahme der Schüler erfolgt für 17 der 27 Angebote nach einer Bedarfsfeststellung durch den Fachlehrer des Regelunterrichts, für die Teilnahme an 15 Kursen spielt dabei auch die Fachnote eine Rolle. Selten ist für eine Teilnahme der Schüler- oder Elternwunsch, kaum der Rat eines Schulpsychologen oder Sonderpädagogen ausschlaggebend. Weitere, in einer offenen Frage genannte Kriterien sind z. B. die Zuweisung durch das Aufnahme- und Beratungszentrum, Klassenkonferenzbeschlüsse oder Entscheidungen des Fachlehrerrates.

Eine Lernerfolgskontrolle erfolgt vor allem durch Klassenarbeiten innerhalb des Kurses und den Nachweis der Verbesserung der fachlichen Leistungen im Regelunterricht.



Die 27 Förderangebote werden wie folgt eingeschätzt:



Die Einschätzung der Angebote ist insgesamt als positiv zu bezeichnen, vor allem, was die – auch motivationalen – Bedingungen der Durchführung betrifft. Auffällig ist ein nicht geringer Anteil an Antworten, die das Förderkonzept für verbesserungsbedürftig erachten. In einer offen gestellten Frage wurde angegeben, dass vor allem mehr Stunden über einen längeren Zeitraum für mehr Schüler zur Verfügung gestellt werden müssten. Weitere Nennungen beziehen sich auf die Einbindung solcher Fördermaßnahmen in ein Curriculum, für das entsprechendes Unterrichtsmaterial bereitgestellt werden müsste.

## B.2.5 Weitere Angebote zur Förderung der Lernfähigkeit und (Aus)Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprache

Als Beispiele dafür, um welche Art von Förderangeboten es sich bei diesen „weiteren Angeboten“ handelt, wurden im Fragebogen vorgegeben: z. B. zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung von Lerndefiziten, zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung partieller Lernausfälle, Sprachheilkurse, Hausaufgabenhilfe, Eingliederungsmaßnahmen für Schüler aus Sonderschulen in den Regelunterricht, Eingliederungsmaßnahmen in die Berufs- und Arbeitswelt.

### B.2.5.1 Bedarf nach Förderangeboten

Von 132 Schulen meldeten 55 (42%) Bedarf an insgesamt 77 Angeboten an. Die Schulen, die keinen Bedarf anmeldeten, begründen dies vor allem mit der erfolgreichen Teilnahme der Schüler am Regelunterricht. Der Bedarf bezieht sich im Einzelnen auf die folgenden gewünschten Förderangebote:

Bedarf an Fördermaßnahmen	Anzahl	Schulform
Hausaufgabenhilfe (auch Hilfe nach Krankheiten)	45	Grundschule: 21 Grundschule mit Förderstufe: 5 Grund- und Hauptschule: 2 KGS: 3 IGS: 2 Sonderschule: 3 Realschule: 5 Berufliche Schulen: 1 Gymnasium: 1 Rest: 2
zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung partieller Lernaussfälle/defizite	12	Grundschule: 4 Grund- und Hauptschule: 2 Sonderschule: 1 Realschule: 2 IGS: 1 Berufliche Schulen: 1 Rest 1
Sprachheilkurse	9	Grundschule: 5 Sonderschule: 4
Berufslaufbahnvorbereitende und –begleitende Maßnahmen	5	IGS: 1 Berufliche Schulen: 4
Wahrnehmungsschulung	2	Grundschule: 2
Integrationsprojekte, z. B. Eingliederungsmaßnahmen für Roma-Schüler	2	Sonderschule: 1 Grundschule: 1
Förderung hoch Begabter	2	Realschule: 1 Grundschule mit Förderstufe: 1
<b>Gesamt</b>	<b>77</b>	

Die Hilfe bei der Erledigung von Hausaufgaben steht mit weitem Abstand an der Spitze der Wünsche nach weiteren Fördermaßnahmen. Wie auch bei den anderen Wünschen konnten sie bislang nicht realisiert werden, weil vor allem nicht genügend personelle Ressourcen vorhanden sind, im Falle von Sprachheilkursen und zeitlich begrenzten Hilfen zur Überwindung partieller Lernaussfälle/-defizite auch wegen speziell dafür ausgebildeter Fachkräfte.

Die Förderung der Schüler *innerhalb des Regelunterrichts* (z. B. spezifische Lernunterstützung, Einzel- und Kleingruppenbetreuung zur Überwindung partieller Lernaussfälle/defizite) erfolgt nach Angaben von 16 der 132 Schulleiter ausschließlich durch den Klassen- bzw. Fachlehrer (Binnendifferenzierung), eine ausschließliche Förderung in Form von Teamteaching wird nur in einem Fall genannt. Kombinierte Methoden in Form von Binnendifferenzierung, Tutoring, Teamteaching bzw. lernunterstützende Hilfe durch speziell ausgebildete Fachkräfte (z. B. Sprachheillehrer, Diplom- bzw. Sozialpädagoge, Sonderschullehrer) ist nach Angaben von 34 Schulleitern die bevorzugte Förderart.

### **B.2.5.2      Bestehende Förderangebote**

Alle Schulleiter wurden gebeten, für den Fall, dass an ihrer Schule solche Fördermaßnahmen in extra eingerichteten *Klassen bzw. Kursen* angeboten werden, die genaue Bezeichnung des Förderangebotes in das Formular in einem dafür vorgesehenen Anhang einzutragen (und bei Bedarf in weitere Formulare).

31 Schulen gaben an, über insgesamt 37 Förderangebote zu verfügen. Einige Schulen haben allerdings mehrere gleichartige Kurse zusammenfassend dargestellt, was aus den Teilnehmerzahlen erschlossen werden kann. Es muss also faktisch mit einem insgesamt größeren Kursangebot gerechnet werden.

Art der Angebote	Anzahl	Schulform	Teilnehmerzahl insgesamt	Fördernde Institutionen
Hausaufgabenhilfe	17	Grundstufe (auch mit Förderstufe): 8 Sekundarstufe I (HR1 / Gym 2/ R 1 / H1 / KGS 1 / IGS 2): 8 Sonderschule: 1	Ca. 730 Nicht gefördert: 10-70% d. Zielgruppe	HKM, auch in Verbindung mit zusätzlichen Geldgebern: 7 ESF: 1 Peter-Fuld-Stiftung: 3 IFZ: 1 Caritas und Lehrerkooperative: 1 Caritas: 1 Selbstkosten d. Eltern: 1 Keine Förderung: 2
Berufslaufbahnvorbereitende und -begleitende Maßnahmen: – „Fit für Ausbildung und Beruf“; „EIBE“; „Berufswahlunterstützender Unterricht“; – Förderung der Wiederholer Kl. 11, FOS	7	2 Haupt-, 5 berufliche Schulen	Ca. 290	HKM, auch in Verbindung mit zusätzlichen Geldgebern: 5 Wirtschaft: 1 Internationales Familienzentrum 1
Differenzierungsangebote, schulinternes Förderprogramm, zusätzliche Stunde in Englisch, Deutsch und Mathematik mit zwei Lehrern, Förderunterricht für italienische Kinder (Deutsch, Mathematik, Englisch), Fächerintegrierte Deutschförderung in acht Fächern	6	Sonderschule: 1 Grundschule: 3 IGS: 1 Abendgymnasium: 1	661	HKM: 4 Progetto scuola e. V. und Eltern: 1 Keine Förderung: 1
Sprachheilkurse	4	Sekundarstufe I (alle)	35, auch: Einzelförderung	HKM: 2 HKM u. Jugendhilfe: 1 Keine Förderung: 1
Einzel- / Integrationsprojekte: – Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder – Beschulung von Roma-Kindern in der Schaworalle	1  1	Hauptschule  Grundschule	16  27	HKM  HKM, Stadtschulamt, Schaworalle e. V., Jugendbildungswerk
Sprachlernprojekt für Eltern	1	an der Grundschule	10 Eltern	VHS
Gesamt	37			

- *Zur Hausaufgabenhilfe:*

Dreizehn der 17 Schulen geben an, dass auch Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache in der Hausaufgabenhilfe betreut werden. Das *Konzept* für die Hausaufgabenbetreuung orientiert sich in 11 Fällen an Schulbüchern, die auch im Regelunterricht eingesetzt werden. Drei Schulen haben ein eigenes Curriculum in Lehrerteams (in einem Fall auch unter Einbeziehung eines Herkunftssprachenlehrers) entwickelt, in einem Fall orientiert sich die Hausaufgabenhilfe ausschließlich an einem selbstentwickelten Curriculum. Zwei Schulleiter machten keine Angaben.

Als *Förderschwerpunkte* werden in der offen gestellten Frage genannt:

- Ganzheitlich-handlungsorientiertes Lernen
- Anleitung zu selbstständigem und konzentriertem Arbeiten: Hilfe zur Selbsthilfe („Lernen lernen“), auch durch Unterstützung anderer anwesender Schüler
- Ausgleich von Lernausfällen / -defiziten in allen Fächern und Aufarbeiten von Nichtverstandenen aus dem Regelunterricht
- Förderung spezifischer Kompetenzen wie Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz, Sprachschatzerweiterung, Computer
- Üben für bevorstehende Tests und Diktate
- Einübung sozialen Verhaltens („Soziales Lernen“) und Integrationsarbeit von Schülern anderer Herkunftssprachen
- Spezielle Unterstützung von Seiteneinsteigern und Schülern vor dem Übergang in weiterführende Schulen (z. B. von der Haupt- zur Realschule).

Das Hausaufgaben-Betreuungsangebot wird in der überwiegenden Mehrheit *durchgeführt* von Mitarbeitern der Caritas, ehemaligen Lehrern, Pädagogik-Studenten, Müttern, Nachbarn, Honorarkräften des IFZ, Sozialpädagogen sowie Personen der Lehrerverbände, in wenigen Fällen von einem (Fach)Lehrer der Schule, in einem Fall von Oberstufenschülern und Eltern, z. T. in Verbindung mit der Schulseelsorge. Es findet weit mehrheitlich statt in Abhängigkeit vom individuellen Bedarf des Schülers, aber als regelmäßiges Angebot im laufenden Schuljahr.

Die Schüler nehmen an den Angeboten (Mehrfachnennungen waren möglich) wie folgt teil, geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen:

- nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer, Schüler- und Elternwunsch
- nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer und Elternwunsch
- nach Schüler- und Elternwunsch
- nach Elternwunsch
- nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer, Schüler- und Elternwunsch sowie dem Rat eines Sonderpädagogen
- nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer
- nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer, nach Rat eines Schulpsychologen und Sonderpädagogen.

In der überwiegenden Mehrheit der Nennungen fällt die Berücksichtigung des Schüler- und Elternwunsches bei der Zuweisung zu Hausaufgabenhilfeangeboten auf.

Eine *Lernerfolgekontrolle* erfolgt in vier Fällen gar nicht, und wenn ja, in der Rangfolge der Häufigkeitsnennungen durch den Klassenlehrer im Klassenverband, durch Leistungsverbesserung im Regelunterricht, durch ein betreuendes Team von Lehrkräften, durch ständige Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften des Regelunterrichts und eingesetzten Fachkräften sowie durch die Zahl der kontinuierlichen Anmeldungen in den Folgejahren.

Das Angebot wird weit überwiegend als (äußerst) hilfreich eingeschätzt. Einige Äußerungen sollen dies dokumentieren:

„Das Nachhilfe-Förderprogramm besteht seit 1994. Es wird von Eltern und Schülern in der Regel positiv aufgenommen. Die Organisation ist sehr arbeitsintensiv. In fast allen Fällen haben sich die Schüler/innen verbessert und das Klassenziel erreicht oder aber ihren Notenspiegel verbessern können.“ – „Unterstützt die Identifikation mit der Schule, erweitert Interessengebiete, soziales Lernen, sinnvolle Nachmittagsgestaltung unter Aufsicht.“ – „Wichtig, da die Elternunterstützung bei der Hausaufgabenerledigung oft fehlt, z. T. bedingt durch mangelnde Deutschkenntnisse.“ – „Positiv, im Umfang zu gering!“ – „Dringend erforderlich, da viele Schüler über kein Arbeitsverhalten verfügen und im häuslichen Bereich die Voraussetzungen für ein ruhiges Arbeiten nicht gegeben sind.“ – „Die Hausaufgabenhilfe besteht im März 2002 zehn Jahre!!! Unverzichtbar, hervorragende Hilfe für unsere Kinder ohne Hortplatz!“ – „Die Hausaufgabenhilfe ist eine unabdingbare, äußerst wertvolle Einrichtung an der Schule. Das Betreuerteam leistet wunderbare Arbeit; die Kinder, die Eltern und die Lehrer sind höchst zufrieden, dass wir dieses Angebot haben. Ich bin es auch, denn ohne die Hausaufgabenhilfe würden viele, viele Kinder ihr Pensum nicht bewältigen können. Keine Hilfe von zu Hause, kein eigener Arbeitsplatz zu Hause, gestört werden durch kleinere Geschwister und anderes (Fernseher, Musik, Gespräche), Unfähigkeit, zu helfen bei manchen Eltern (Wutanfälle...), mangelndes Bildungsniveau bei manchen Eltern, Lücken werden immer größer, Schüler können gewisse Aufgaben nicht alleine bewältigen.“

• *Zu berufslaufbahnvorbereitenden und –begleitenden Maßnahmen:*

Vier der 7 Schulen geben an, dass auch Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache in diesen Angeboten mitgefördert werden. Das Konzept für die Maßnahmen orientiert sich an Modellen wie EBA und ALPHA, in den anderen Fällen an speziellen Curricula, die von (Fach)Lehrerteams, in Kooperation mit Kollegen anderer, auch weiterführender Schulen sowie mit Ausbildungsbetrieben entwickelt wurden.

Als *Förderschwerpunkte* werden genannt:

Allgemein: Lerntechniken lehren

Spezifisch:

- Berufsorientierung, Förderung beruflicher Kompetenzen, Bewerbungstraining, Vermittlung in die Berufsausbildung
- Sprachlernen (sprachlich-grammatikalische Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Sprachverständnis)
- Förderung der Sozialkompetenz
- gezielte Unterstützung zum Erwerb eines qualifizierten Schulabschlusses bzw. zur Ermöglichung einer weiterführenden (auch berufsbezogenen) Schulbildung.

Die *Durchführung der Angebote* wird in allen Fällen in Teamarbeit vorgenommen: von Hauptschullehrern gemeinsam mit Lehrern an beruflichen Schulen, von Berufsschullehrern gemeinsam mit Sozialpädagogen, Berufs- und Integrationsberatern über einen festgelegten Zeitraum (1-2 Jahre).

Die *Teilnahme der Schüler* erfolgt auf Grund von Schülerwünschen, nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer und Rat von Sonderpädagogen.

Eine *Erfolgskontrolle* der Fördermaßnahmen findet statt

- durch Klassenarbeiten, Referate
- durch Schülerpräsentation am Ende eines Projektes (Berufsfeldes).
- durch einen erfolgreichen Hauptschul-Abschluss und Vermittlung in die Berufs- und Arbeitswelt.

Die *Einschätzung* der Maßnahmen ist überwiegend positiv und wird wie folgt kommentiert:

„Sehr erfolgreich, lernen doch die Schüler die weiterführenden Schulen bzw. die Anforderungen in den beruflichen Schwerpunkten schon vorher kennen. Berufswahl bzw. Berufsorientierung werden realistischer wahrgenommen.“ – „EIBE ist ein gutes Konzept, bietet Jugendlichen eine Perspektive für ihre spätere Lauf-

bahn in der Berufs- und Arbeitswelt.“ Es wird aber auch die Dauer des Projektes bemängelt: „Zwei Jahre Förderung reichen oft nicht aus.“

- *Zu den Einzel- bzw. Integrationsprojekten:*

Die diese Projekte betreffenden Schulleiter (2) geben an, dass alle Kinder der Zielgruppe, für die die Maßnahme konzipiert ist, die Förderangebote wahrnehmen.

Im gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler werden auch Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache mitgefördert. Die Förderschwerpunkte dieses Integrationsprojektes, das sich an bereits erfolgreich praktizierten Modellen des gemeinsamen Unterrichtens orientiert, und an dem Schüler nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer und durch ein sonderpädagogisches Gutachten teilnehmen, sind „Kognitive (Kulturtechniken: Lesen, Schreiben, Rechnen), sozial-emotionale sowie die Vorbereitung des Übergangs von der Schule in den Beruf oder weitere Maßnahmen“, die in Teamarbeit mehrerer Lehrer angestrebt werden. Die Erfolgskontrolle erfolgt „im Rahmen von Gesprächen zwischen Kollegen und durch Supervision.“ Die Einschätzung des Angebotes lässt auf weiteren Förderbedarf schließen: „Es sind nur begrenzte Erfolge möglich, da häufig Probleme im sozial-emotionalen Bereich im Vordergrund stehen. Eine Erweiterung des Angebots (z. B. Kleinklasse, Schulsozialarbeit) ist dringend notwendig.“

Auf die Beschulung von Roma-Kindern und Jugendlichen wird in einem gesonderten Kapitel eingegangen (siehe B.5).

- *Zu den Differenzierungsangeboten:*

Alle sechs Schulleiter geben an, dass mit dem Angebot alle förderbedürftigen Schüler erreicht werden, und dass, von einer Ausnahme abgesehen, auch deutsche Schüler innerhalb der Maßnahmen gefördert werden.

Das dem Angebot zu Grunde liegende *Konzept* orientiert sich bis auf eine Ausnahme (speziell mit Lehrer-teams entwickeltes Curriculum) an Schulbüchern, die auch im Regelunterricht eingesetzt werden (2), an Schulbüchern als auch an speziellen Curricula, die mit Fachkollegen des Regelunterrichts (2) sowie mit Lehrern anderer Herkunftssprachen entwickelt wurden (1).

Die *Zuweisung* zu den Angeboten geschieht über eine Bedarfsfeststellung durch den Klassenlehrer (2) und Rat eines Sonderpädagogen (1), nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer und den Schüler- bzw. Elternwunsch (2). Die *Durchführung* der Angebote erfolgt von Klassen- bzw. Fachlehrern (4) bzw. einer Sonder-schullehrerin, gemeinsam mit Eltern, aktiven Senioren und in Teamarbeit auch mit Lehrern anderer Herkunftssprachen (1), in Abstimmung auf den Stundenplan der Regelklasse (3), individuell bedarfsabhängig (3) oder verbindlich für alle Schüler über einen festgelegter Zeitraum (4) sowie in einem Fall differenziert nach Anfängern und Fortgeschrittenen.

Als *Förderschwerpunkte* werden angegeben: „Differenzierung im Rahmen des sonderpädagogischen Förderbedarfs“, „Spracherwerb und positive Identifikation mit der Schule“, „Sprachverständnis und Einzelförderung bei Wissenslücken“, „Allgemeine Sprachkompetenz und fachspezifisches Vokabular“ sowie Leistungs-förderung in zentralen Unterrichtsfächern und die Förderung des „Selbstbewusstseins“.

Die *Erfolgskontrolle* geschieht, wenn sie erfolgt, durch informelle Tests (1), während des Unterrichts und anhand von Klassenarbeiten (2) sowie durch Fachlehrerüberprüfung.

Die Angebote werden als unterschiedlich wirksam und als auch noch nicht prognostizierbar *eingeschätzt*: „Es stehen grundsätzlich zu wenig Sonderschullehrer-Stunden zur individuellen Förderung zur Verfügung.“ – „Ist oft nicht kontinuierlich, da bei Lehrerausfall zunächst die Fördermaßnahmen gekürzt werden müssen, um den Regelunterricht zu gewährleisten.“ – „Äußerst positiv.“ – „Hilfreich.“ – „Positiv - stärkt den ‚Mittelstand‘, nicht aber die schwachen Schüler. Letztere sind auf DaZ-Kurse verwiesen.“ – „Ich freue mich, dass

wir dieses Angebot haben. Ob sich die Leistungen der Kinder im Regelunterricht verbessert haben werden, kann jetzt noch nicht festgestellt werden.“

- *Zu Sprachheilkursen:*

Einer der insgesamt vier Schulleiter gibt an, dass mit dem Angebot 50% aller förderbedürftigen Schüler der Zielgruppen, für die eine Förderung in Sprachheilkursen notwendig wäre, wegen fehlender Lehrerstunden nicht gefördert werden können. In drei Fällen nehmen auch Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache an den Sprachheilkursen teil.

Das den Kursen zu Grunde liegende *Konzept* orientiert sich an bereits erfolgreich praktizierten Sprachtherapiemodellen (2), speziellen, von Lehrerteams entwickelten Curricula (1) sowie an Regelschulbüchern und spezifischen Curricula, die mit Lehrerteams und Kollegen anderer Schulen entwickelt wurden (1).

Die *Zuweisung* zu den Angeboten geschieht über eine Bedarfsfeststellung durch den Klassenlehrer und Elternwunsch (1), durch den Klassenlehrer und den zusätzlichen den Rat eines Sonderpädagogen (1) und eines Schulpsychologen (1). Die *Durchführung* erfolgt von Sprachheilpädagogen bzw. Sprachtherapeuten (3) und von einer Sonderschullehrerin für Sprachheilkunde (1). Die *Förderschwerpunkte* orientieren sich an sonderpädagogischen Maßnahmen der Sprachheilkunde. Die *Erfolgskontrolle* geschieht in der Regel durch den Therapeuten und wird im Regelunterricht überprüft. Zwei Schulleiter schätzen die Wirksamkeit der Kurse als sehr erfolgreich und sehr wichtig ein: „Sollte unbedingt ausgeweitet werden.“

## **B.2.6 Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung unter gezielter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen**

Das Bearbeiten und Lösen von kulturbezogenen Konflikten<sup>28</sup> ist eine Herausforderung, die sich Lehrern stellt, wenn sie in mehrkulturellen Schulklassen unterrichten. Die Art und Weise, wie sie mit dieser Herausforderung umgehen, und das Ausmaß, mit dem sie diese erfolgreich bewältigen, ist entscheidend für ihren Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die selbst oder deren (Groß)Eltern aus einem anderen kulturellen Kontext kommen. Damit die Aus- und Fortbildung der Lehrer so gestaltet werden kann, dass sie lernen, kulturbezogenen Konflikten in der Schule angemessen zu begegnen, ist es nötig, die Prozesse, die zur Entstehung von Konflikten führen und die Auswirkungen, die sie auf die Einstellungen und das Handeln der Lehrer haben, zu untersuchen. Aber nicht nur für Lehrerinnen und Lehrer ist eine solche Analyse bedeutsam: auch für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund ist eine angemessene Konfliktbearbeitung wesentlicher Teil ihrer Lebensbewältigung.

### **B.2.6.1 Empirische Befunde zur Aktualgenese kulturbezogener Konflikte im Unterricht**

In einem durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Schwerpunkt „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER“ geförderten Forschungsprojekt „Lernen durch Kulturkontakt – Eine empirische psychologische Untersuchung zur Akkulturation von Lehrern in multikulturellen Schulklassen“<sup>29</sup> wurde u. a. der Frage nachgegangen, wie sich kulturbezogene Konflikte im Unterricht aktualgenetisch darstellen. Das Projekt wurde an Frankfurter Schulen mit zwanzig deutschen Referendarinnen und Referendaren

28 Der folgende Text ist mit Modifikationen entnommen aus Bender-Szymanski, Hesse und Göbel (2000), bearbeitet von Hesse und Göbel.

29 Das Projekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung wurde geleitet von Dorothea Bender-Szymanski und Hermann-Günter Hesse.

(von Frankfurter Studienseminaren) und mit Schülerinnen und Schülern deutscher und anderer Herkunftssprachen aus Gymnasien der Frankfurter Innenstadt durchgeführt, die sich nach den Befunden eines Fragebogens in ihren kulturbezogenen familiären Orientierungen deutlich voneinander unterscheiden ließen: die Studienreferendare sowie die Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache zeichneten sich durch eine starke individualistische<sup>30</sup> persönliche familiäre Orientierung aus, jene Schülerinnen und Schüler, deren Eltern aus sog. kollektivistischen Herkunftsländern stammen, hingegen durch eine deutlich kollektivistische persönliche familiäre Orientierung. Es konnte also angenommen werden, dass sich die unterschiedlichen Orientierungen auch in unterschiedlichen Argumenten niederschlagen, weil der familiäre Bezug für diese Gruppen eine unterschiedliche Bedeutung hat.

Um diese Annahme zu prüfen, führte jeder Studienreferendar mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Orientierungen Unterrichtseinheiten zu einem familienbezogenen Thema durch. Die Analysen des videoaufgezeichneten Unterrichtsverlaufs zeigen, dass die Ereignissequenzen der Gruppendiskussionen sehr dynamisch sind und in vier Phasen aufgeteilt werden können:

*Phase 1:* Das Gespräch verläuft kooperativ, ohne dass Zeichen eines sozialen Konflikts erkennbar wären. Die Argumentation ist homogen und wird von allen Beteiligten geteilt. Die Argumente zum vorgegebenen Thema scheinen konsensisch elaboriert zu werden.

*Phase 2:* Es werden Missverständnisse entdeckt: dieselben Konzepte werden unterschiedlich verstanden und benutzt, ohne dass dies offenbar von den Kontrahenten bemerkt wird. Das Gefühl des Aneinander-Vorbei-Redens kommt auf.

*Phase 3:* Der Konflikt tritt deutlich zu Tage, und es bilden sich zwei Parteien. Manchmal entsteht eine dritte Partei, die sich bemüht, zwischen den beiden konträren Parteien zu vermitteln.

*Phase 4:* Jede der Parteien ist bestrebt, ihre Position durchzusetzen, teilweise im belehrenden Ton; gleichzeitig wird versucht, der anderen Position die Verletzung eines höheren Wertes nachzuweisen.

*Die Schüler* zeigen sich innerhalb der Gruppendiskussion in ihren kulturbedingten Ansichten sehr sicher und äußern diese spontan. Sie haben Schwierigkeiten, sich in die jeweils anderskulturelle Orientierung hineinzuversetzen und neigen dazu, die jeweils andere Position als defizitär wahrzunehmen und drücken dies auch aus. Alle sind überrascht über die Vehemenz der Diskussion.

*Die Referendare* beteiligen sich zunächst aktiv. Im Verlauf der Diskussionen ziehen sie sich jedoch immer mehr zurück und werden zunehmend passiv. Versuche, die Situation zu kontrollieren, werden selten. In Gesprächen nach dem Unterricht äußern auch sie sich überrascht über die Heftigkeit der Diskussionen und die polarisierende Argumentation der Schüler mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund.

Die Analyse der entstehenden Missverständnisse zeigt, dass dem Konzept „Familie“ unterschiedliche Bedeutungsprofile zu Grunde liegen.

### *Das Konsensmissverständnis*

Im Verlauf der Diskussion stellt sich heraus, dass der zunächst in Phase 1 angenommene explizite Konsens zwischen den Gruppenmitgliedern jeweils unterschiedliche Erklärungen erfährt. Am Thema „Trennung von der Familie als mögliche Konfliktlösung“ wird dies deutlich: Individualistisch orientierte Teilnehmer bevorzugen diese Konfliktlösung. Sie sehen die Trennung von der Familie grundsätzlich als sinnvoll an, weil sie

---

30 „Individualismus“ bezeichnet dabei die Bevorzugung eines relativ lose zusammengehaltenen sozialen Netzwerkes, in dem die Individuen zunächst einmal nur für sich selbst und ihre nächsten Familienangehörigen sorgen. „Kollektivismus“ kennzeichnet die Bevorzugung eines eng geknüpften sozialen Netzwerkes, in das die Individuen emotional in Großfamilien oder andere Mitgliedsgruppen integriert sind, die ihnen im Austausch für unbedingte Loyalität Schutz und meist lebenslange Fürsorge gewähren (Hofstede, 1980).



der Steigerung der Individualisierung dient. Auch für kollektivistisch orientierte Teilnehmer stellt die Trennung von der Familie eine Konfliktlösung dar, allerdings nur unter der Bedingung, dass das Familienideal und die hohe Interdependenz zwischen den Familienmitgliedern eine tiefe Verletzung erfahren hat und deshalb eine Trennung die einzige noch mögliche Lösung ist, damit beide Parteien ihr Gesicht wahren können. Sieht man sich die expliziten Äußerungen der Probanden zum Thema „persönliche Selbstständigkeit“ an, so wird im Verlauf der Diskussion deutlich, dass der Begriff für beide kulturell verschiedenen Gruppen einen unterschiedlichen Bedeutungsgehalt hat. Selbstständigkeit ist für die Gruppenmitglieder individualistischer Orientierung ein durchgängig erstrebenswertes Ziel, für die kollektivistisch orientierten Gesprächsteilnehmer gilt dies nur außerhalb der Binnengruppe.

### *Das Dissensmissverständnis*

Kulturelle Unterschiede sind den Interaktionspartnern grundsätzlich bewusst und werden von ihnen immer wieder benannt, hierüber besteht Konsens. Die Kenntnisse über kulturelle Unterschiede stellen einen Teil des deklarativen Wissens dar. Es besteht jedoch Dissens darüber, welche Bedeutung diesen Kulturunterschieden in konkreten Situationen zukommt.

Der explizite Dissens der jeweiligen Interaktionspartner drückt sich in der Art und Weise aus, in der sie die Äußerungen der anderen Partei rezipieren. Das Ideal des engen Familienzusammenhalts stellt sich für die Teilnehmer mit individualistischer Orientierung als bloß zweckorientiert und funktionalistisch dar. Die familiäre Gegenseitigkeit wird als ein bloß kaufmännisches Tauschgeschäft disqualifiziert, in dem Begriffe wie „Ware“, „Forderung“ und „Besitzanspruch“ zur Geltung gelangen. Der Erziehungsstil wird als autoritär-patriarchalisch gekennzeichnet, bei dem Zwang, Unfreiheit und Abhängigkeit vorherrschen. Die Eltern erteilen den Kindern Befehle, und bei Konflikten erfolge keine offene Aussprache. Intime, freundschaftliche Beziehungen seien nicht frei gewählt, sondern durch vorgegebene Sozialstrukturen vorprogrammiert. Andererseits sehen die kollektivistisch orientierten Probanden ihre Interaktionspartner als libertinistisch und egoistisch an, die mit zu vielen Freiheiten und orientierungslos erzogen worden seien. Dies führe zu dem Ergebnis, dass sie in einer egoistischen, versteinerten Gesellschaft ohne Menschlichkeit und Achtung leben müssten. Die Prognosen, die beide Teile für die Zukunft der jeweils anderen Gesellschaften stellen, ähneln apokalyptischen Visionen.

Die Befunde lassen sich wie folgt interpretieren. Die Missverständnisse zeichnen sich dadurch aus, dass das Gesprochene auf dem Hintergrund des eigenen Kontexts rezipiert wird, wobei der anderskulturelle Kontext außer Acht gelassen wird. In diesem Untersuchungszusammenhang zeigt sich diese fehlende Kontextualisierungsfähigkeit darin, dass die individualorientierten Schüler die Argumente der gruppenorientierten Schüler nicht als grundsätzlich anders identifizieren können, sondern diese vor dem Hintergrund ihrer Individualorientierung verarbeiten und umgekehrt. Die Kontextgebundenheit ist zwar prinzipiell im kognitiven Repertoire verfügbar, denn Kulturrelativismus scheint in der Gruppendiskussion als Konsens auf, beispielsweise sagt ein Schüler: „Wir sind dazu erzogen zu wissen, dass alles relativ ist“. Dieser Kulturrelativismus wird aber als entscheidende Größe für das Verstehen des anderen nicht eingesetzt. Die mangelnde Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds ist umso erstaunlicher, als das deklarative Wissen über die Unterschiedlichkeit von Kulturen durchaus gegenwärtig ist. Dies sollte dazu führen, den Kontext, auf den sich die Äußerungen der Probanden beziehen, auch zu berücksichtigen. Eine solche Verbindung wird allerdings nicht erkennbar.

Das gegen Ende der Gruppendiskussion deutlich werdende Überraschungsmoment - der andere denkt, spricht, handelt tatsächlich anders - scheint auf die implizite Annahme zurückzuführen zu sein, dass trotz kultureller Unterschiedlichkeit grundsätzlich dieselben Erklärungsmodelle für alle gelten würden. Die hohe subjektive Sicherheit der Argumentationen der Kontrahenten stützt diese Hypothese. Die Position des anderen wird offensichtlich deswegen so vehement abgelehnt, weil sie außerhalb dessen steht, was für die eigene Position konstituierend ist. Obwohl jeder davon ausgeht, dass die Variation die Regel ist, so scheint es ausgesprochen schwer zu sein nachzuvollziehen, wie andere Systeme konstruiert sind.

Dieser eigenartige Befund: die kulturelle Relativität wird zwar einerseits erkannt und anerkannt, wird aber bei der Rezeption und der Bewertung anderer Weltansichten und Verhaltensweisen argumentativ nicht eingesetzt, führt zu der Hypothese, dass die bloße Vermittlung von Kenntnissen über andere Kulturen nicht hinreichend ist, um sich verständigen zu können, weil die *Präsenz* interkulturellen Wissens im kognitiven Repertoire einer Person nicht schon die konsequente *Verwendung* in Kulturkontaktsituationen nach sich zieht. Die Befunde verdeutlichen deshalb auf vielfältige Weise die Notwendigkeit einer tutoriellen Unterstützung, damit ein möglicher Kulturbezug von Konflikten erkannt und Konflikteskalationen vermieden werden können. Wie sich die Bedarfs- und Angebotssituation zur Konflikt- und Lebensbewältigung in den Frankfurter Schulen darstellt, wird im folgenden Kapitel behandelt.

### **B.2.6.2      *Ergebnisse der Schulleiterbefragung***

#### **B.2.6.2.1      *Bedarf nach Angeboten zur Konflikt- und Lebensbewältigung***

Von 132 Schulen melden 61 Schulen (46 %) einen Bedarf nach insgesamt 77 Fördermaßnahmen an. Der Bedarf beläuft sich auf die folgenden Maßnahmen:

<b>Bedarf nach Angeboten für ...</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Schulform</b>
Präventive Sozialarbeit für Schüler, Lehrer, Eltern (auch Erziehungs- und Integrationshilfe, Schul- und Berufslaufbahnbegleitung)	40	Grundschulen: 12 Grundschulen mit Förderstufe: 3 Grund- und Hauptschulen: 2 Gymnasium: 2 Hauptschulen: 2 Integrierte Gesamtschulen: 2 Kooperative Gesamtschulen: 2 Realschulen: 2 Sonderschulen: 3 Berufliche Schulen: 7 Rest: 3
Mediation als konstruktive Konfliktbewältigung, auch Ausbildung zu Mediatoren (Lehrer, Schüler), unter Berücksichtigung kulturellen Hintergrundwissens	26	Grundschulen: 9 Grundschulen mit Förderstufe: 4 Grund- und Hauptschulen: 1 Gymnasium: 1 Integrierte Gesamtschulen: 1 Kooperative Gesamtschulen: 2 Realschulen: 3 Sonderschulen: 2 Rest: 3
Kulturell-künstlerische Angebote (z. B. Theater- und Filmprojekte)	11	Grundschulen: 6 Grundschulen mit Förderstufe: 1 Grund- und Hauptschulen: 2 Realschulen: 1 Sonderschulen: 1
<b>Gesamt</b>	<b>77</b>	

Der hauptsächliche Bedarf knapp der Hälfte aller Frankfurter Schulen liegt im Bereich der präventiven Sozialarbeit, der umfassender definiert ist als die – an zweiter Stelle gewünschten – Maßnahmen, die für notwendig erachtet werden, um auftretende, auch kulturbezogene, Konflikte konstruktiv bewältigen zu lernen.

Begründet wird die mangelnde Bedarfsdeckung vor allem mit Personalmangel, sodann mit einem Mangel an speziell dafür ausgebildeten Fachlehrern / Fachkräften.

### B.2.6.2.2 Bestehende Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung

Insgesamt 17 (von 132) Schulen geben an, über insgesamt 20 Förderangebote zu verfügen. Einige Schulen haben allerdings mehrere gleichartige Angebote zusammenfassend dargestellt, was aus den Teilnehmerzahlen erschlossen werden kann. Es muss also faktisch von einem insgesamt größeren Kursangebot ausgegangen werden.

Art der Angebote	Schulform / Anzahl der Angebote	Teilnehmerzahl	Fördernde Institutionen
Konfliktmediation, Antiaggressionstraining	Grundschulen: 3 Grundschulen mit Förderstufe: 2 Haupt / Realschulen: 1	zwischen 3 und 30	HKM: 1 HeLP: 1 Förderverein: 1 Andere städtische Einrichtungen: 2 k. A.: 1
Präventive Sozialarbeit, sozialpädagogische Lernhilfe, soziales Lernen	Grundschulen: 5 IGS: 1 Hauptschulen: 1 Gymnasium: 1	zwischen 10 (Kurs) und 230 (laufend über das Schuljahr)	Jugendhilfe: 2 Jugend- und Sozialamt: 2 KUBI: 1 ASD: 1 Selbstkosten der Eltern: 1 Keine Förderung: 1
Kulturell-künstlerische Angebote, z. B. Theater- und Musikprojekte	Grundschulen: 3 Grund/Hauptschule: 1 IGS: 2	unterschiedlich; zwischen 12 und 105	HKM: 4 Jugendhilfe: 1 AMKA: 1 Förder- und Sportverein, CVJM: 2
<b>Gesamtanzahl Angebote</b>	20		

In vierzehn Angebote (drei Schulleiter haben hierzu keine Angaben gemacht) werden deutsche Schüler mit einbezogen. Mehrheitlich wird angegeben, dass nicht alle Schüler der betreffenden Zielgruppe mit den Angeboten erreicht werden (zwischen 5 und 50%).

#### • Zu Konfliktmediation und Antiaggressionstraining

Die Konzepte der Angebote zur Konfliktmediation und zum Antiaggressionstraining gründen nach Angaben von vier Schulleitern auf bereits erfolgreich praktizierten Modellen (Konzepte des HeLP, Streitschlichtungsprogramm) oder sind in Kooperation mit Eltern, Beratern für Mediationstechniken, der Polizei oder / und der Jugendsozialarbeit erstellt worden. Die Förderschwerpunkte liegen in einer interkulturellen Konfliktwahrnehmungsschulung, Selbst- und Fremdrelexion, der Artikulationsschulung eigener Emotionen, der Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungen sowie dem Aufbau von Ich-Stärke. Die Durchführung erfolgt entweder durch Lehrer mit einer Ausbildung als Konfliktmediatoren (3), durch externe kompetente Personen (z. B. des HeLP, der Polizei, von Sozialarbeitern und Mediatoren; 2) oder unter Hinzuziehung von Eltern (1). Die Schüler nehmen an den Angeboten nach Angabe von vier Schulleitern nach eigenem Wunsch, in zwei Schulen nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer teil. Die Erfolgskontrolle findet in drei Schulen (drei Schulen machten keine Angaben) durch die Beobachtung des Konfliktverhaltens im schulischen Alltag statt. Die Maßnahmen werden von allen Schulleitern (sehr) positiv eingeschätzt, z. B.: „Sehr hilfreich. Hat das Schulklima nachhaltig geprägt.“ – „Für einzelne Schüler u. U. hilfreich, für alle Teilnehmer eine Chance zu lernen, über Aggressionen zu reden, sich über eigene klar zu werden und Formen antiaggressiven Verhaltens zu bedenken.“ Eine Ausweitung der Angebote wird für notwendig erachtet.

Nach mündlicher Auskunft einiger Schulleiter und Lehrer werden insbesondere jene Angebote des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP), Regionalstelle Frankfurt, die von Frau Dr. Daoud-Harms konzipiert und durchgeführt werden, mit großem Erfolg von den Schulen angenommen, jedoch wird bedauert, diese Angebote aus unterrichtsbedingten Gründen nicht so häufig wie notwendig in Anspruch nehmen zu können. Um das den Angeboten zu Grunde liegende Konzept und die Gründe für den Erfolg besser verstehen und dokumentieren zu können, wurde mit Frau Dr. Daoud-Harms ein Gespräch geführt. Die Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit einer tutoriellen Unterstützung bei der Bewältigung interkultureller Konflikte, wie sie in Abschnitt B.2.6.1 hervorgehoben wurde.

Unter der Thematik „Migration und Integration - Kulturspezifische Beratung ,Islam und Schule“ bietet Frau Dr. Daoud-Harms ein Projekt an, das wie folgt beschrieben und für die Dokumentation ausgehändigt wurde:

„Schülerinnen und Schüler, deren Eltern aus islamischen Ländern, aber auch aus Osteuropa stammen, leben im täglichen Wechsel zwischen den Kulturen ihrer Familien und der Schule: Muttersprache und Schulsprache, familiäre Sitten und öffentliche Schulordnung, traditionelle patriarchale Erziehungsstile der Eltern und liberale, moderne Pädagogik der Lehrenden, religiöse Bindungen in der Verwandtschaft und säkularisiertes öffentliches Leben.

Diese Gegensätze werden von den SchülerInnen in der Regel in großen Konflikten sowohl in der Familie als auch in der Schule ausgetragen, aber nicht gelöst. Sie erzeugen Orientierungslosigkeit, Motivationsmangel und Aggressivität. Leistungsdefizite bis zum Schulversagen werden zum entscheidenden Hindernis ihrer schulischen Entwicklung.

Die um Integration bemühten Lehrenden möchten darauf kompetent und überzeugend eingehen können; die Eltern benötigen dringend Rat und Orientierungshilfe. Dazu sind kulturspezifische Kenntnisse aus dem Alltagsleben dieser Familien und ihrer sozialen Probleme und entsprechend auf der anderen Seite der Schulausbildung und der pädagogischen Ziele zu vermitteln.

Als Ägypterin mit langjähriger Unterrichtspraxis, aufgewachsen in einer islamischen Familie und als Schülerin nach Deutschland gekommen, kann ich die Verbindung zwischen den Kulturen und Lebensformen herstellen, um gemeinsame Lösungsstrategien zu entwickeln.

Dazu biete ich an:

- Beratung und Supervision schulinterner Kollegiengruppen
- Seminare, schulspezifisch und schulübergreifend, sowie an den Studienseminaren zu vereinbarten Themen und Problembereichen
- Planung, Durchführung und/oder Begleitung von Projektunterricht, Pädagogischen Tagen und Fachtagen an Schulen
- Themengebundene Supervision im Unterricht
- Elternabende zur schulischen Integration von Migrantenkindern
- Individuelle Beratung von Lehrenden, Eltern und SchülerInnen.

Alle Angebote können je nach Anforderung in Inhalt und Umfang schulspezifisch und individuell vereinbart werden.“

Die Angebote sind laufbahnbegleitend konzipiert. Ohne auf detaillierte numerische Angaben hinsichtlich der Wahrnehmung der Angebote durch Ratsuchende zurückgreifen zu können (hierzu war die Tutorin aus Datenschutzgründen nicht befugt), kann aus der Tatsache, dass mit ca. 34 Schulen in Hessen (inklusive Frankfurt) kooperiert wird (Elternabende, Einzelberatungen, Sprechstunden, Fortbildung), auf eine große Resonanz geschlossen werden, die sich auf eine Person konzentriert – z. B. nehmen nach ihren Angaben 90 % aller angesprochenen Eltern an den Beratungsangeboten teil, Supervisionen für Lehrergruppen würden häufig genutzt.

Die Schwerpunkte im Falle von Einzelberatungen belaufen sich vornehmlich auf Leistungsprobleme, ferner auf Aggressionshandeln und Außenseiterprobleme, unter die Probleme mit dem Ausländer- bzw. Migrantenstatus zu subsumieren sind.

Den Erfolg der Angebote führt Frau Dr. Daoud-Harms vor allem auf ein Bündel wichtiger Voraussetzungen zurück, die sie selbst als Tutorin auszeichne: Sie sei

- selbst Angehörige einer anderen kulturell-religiösen Orientierung als die Majorität der hiesigen Gesellschaft, identifiziere sich mit ersterer und sei als solche vertraut mit den Fragen und Problemen, die an sie herangetragen würden, ein von ihr als sehr bedeutsam eingeschätztes Faktum („Der kulturelle Aspekt ist sehr wichtig!“),
- keine Deutsche, spreche aber perfekt deutsch,
- keine Psychologin und damit nicht in einer spezifischen „Funktion“,
- in die deutsche Gesellschaft integriert und deshalb „Vorbild“.

Diese Faktoren bewirkten vornehmlich bei Eltern mit einem anderen kulturellen Hintergrund, die ansonsten den Kontakt mit der Schule und deutschen Lehrern aus Distanzgründen scheuten, „Offenheit ohne Angst und Scham“.

Des Weiteren sei sie selbst Lehrerin, von daher habe sie Verständnis für schulische Fragen und Probleme und werde von Lehrerinnen und Lehrern als „Kollegin“ akzeptiert. Nicht zuletzt sei ihr ehemaliger Status als Schülerin, als die sie nach Deutschland gekommen sei, ein wichtiger Tatbestand, um eine Vertrauensposition bei Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen im Konfliktfall einnehmen zu können.

Mit diesen Voraussetzungen verfügt sie demnach über Merkmale, die ihr als „Expertin“ erfolgsversprechendere Zugänge zu kulturbezogenen Fragen und Problemen eröffnen als jenen, die nicht über diese Merkmale verfügen.

Das der Durchführung von Einzelberatungen zu Grunde liegende Prinzip von Frau Dr. Daoud-Harms beruht auf der konsekutiven Einbeziehung aller an den konkreten Problemen direkt oder indirekt Beteiligten (Schüler-Lehrer-Eltern) unter strikter Achtung der Schweigepflicht. Ein zentraler Bestandteil des Einzelberatungs-, aber auch des Supervisionskonzeptes und ein Hauptanliegen der Tutorin ist es, zunächst die *Handlungsgründe* der Ratsuchenden der Reflexion zugänglich zu machen; Schüler anderer kulturell-religiöser Herkunft könnten erst dann darin gestärkt werden, zu religiösen Überzeugungen zu stehen (z. B. Kopfbedeckung, Befreiung vom koedukativen Sportunterricht), wenn auch wirklich eine religiöse Überzeugung (Identitätsbezug), nicht aber Druck / Zwang (Angst vor Strafe) Handlungsmotiv sind. Ein besonderes Anliegen sei ihr, mögliche „Kulturalisierungen“ offen zu legen, mit Lehrern z. B. zu prüfen, ob nicht deren eigene Konflikte ungerechtfertigter Weise kulturellen Besonderheiten des „Konfliktträgers“ zugeschrieben werden.

#### • *Zu Präventiver Sozialarbeit, sozialpädagogischer Lernhilfe und sozialem Lernen*

Die *Konzepte* der Angebote für Präventive Sozialarbeit, sozialpädagogische Lernhilfe und soziales Lernen sind nach Angaben von sechs Schulleitern in Teamarbeit entstanden: In Kooperation mit Lehrern auch anderer Herkunftssprachen und dem Verein für Kultur und Bildung e. V. (KUBI), mit Sozialpädagogen und auch vernetzt mit sozialen Einrichtungen des Stadtbezirks. In zwei Schulen wird auf vorhandene Konzepte zurückgegriffen: des Vereins für sozialpädagogische Modelle sowie hauptschulspezifische Modelle (ohne nähere Angaben). Die *Förderschwerpunkte* liegen in vier Fällen (zwei o. A.) in der sozio-kulturellen Integration von Schülern mit auffälliger schulischer Entwicklung und ohne häusliche Bildungsunterstützung, in der Erziehung zu selbstständigem Arbeiten, in der Hilfe bei der Berufsorientierung. Die *Durchführung* der Angebote erfolgt bis auf eine Ausnahme (durch Mitarbeiter des Vereins für sozialpädagogische Modelle) in Teamarbeit zwischen Lehrkräften auch anderer Herkunftssprachen und den an der Konzeptionserstellung beteiligten Repräsentanten der entsprechenden Institutionen, z. T. auch in Verbindung mit der Schulseelsorge, in der Regel verbindlich für alle Schüler der Zielgruppe, in zwei Schulen in Abhängigkeit vom individuellen Bedarf. Der *Erfolg* der Maßnahmen wird kontrolliert z. B. „durch Kommunikation und Evaluation der beteiligten Lehrpersonen“, „durch Gespräche mit Eltern und Klassenlehrern über mögliche Veränderungen im Verhalten der Schüler“, „durch interne Evaluation, Halbjahresberichte, Jahresberichte, Supervision“,

„durch die Zahl der kontinuierlichen Anmeldungen in den darauf folgenden Jahren.“ Die *Einschätzung* der Maßnahme ist von einer Ausnahme abgesehen („Leider nicht sehr effektiv, obwohl die beiden Betreuer sehr engagiert arbeiten.“) erfolgsversprechend: „Es ist noch zu früh, um eine eindeutige Aussage machen zu können. Erziehungsprozesse dauern, ehe sie in der Sichtbarkeit sind. Auf jeden Fall bin ich froh, dass wir das Angebot haben.“ – „Wichtig und ausbaubar.“ – „Unverzichtbar.“

Der Bedarf an Projekten zu präventiv orientierter Sozialarbeit für Lehrer, Schüler und Eltern ist, wie bereits auf Grund der Befundlage dargestellt, bei den Frankfurter Schulen am stärksten vorhanden. Um einen genaueren Einblick in das Konzept des Projektes „Präventiv orientierte Jugendsozialarbeit“ („Schülerbörse“) zu erhalten, der nach Angaben von Schulleitern auch in den Angeboten eine bedeutsame Funktion zukommt, wurde mit Frau Yildiz Altan, Sozialarbeiterin und Leiterin des Projektes des Vereins für Kultur und Bildung e. V. ein Gespräch geführt.

Hauptziel und Wirkungsbereich des Projektes sei, so Frau Altan, eine Krisenprävention und –intervention für Eltern, Lehrer und Schüler *vor Ort* – d. h. während der Schulzeit. Gegenwärtig seien in das Projekt die folgenden Schulen eingebunden:

- die Carlo-Mierendorff-Schule (Integrierte Gesamtschule) in Kooperation mit dem Sozialrathaus Eschersheim und dem Verein für Kultur und Bildung e.V.
- die Glauburgschule (Hauptschule) in Kooperation mit dem Sozialrathaus Bornheim und dem Verein für Kultur und Bildung e.V.
- die Pestalozzischule (Grund- und Hauptschule): Präventiv orientierte Kinder- und Jugendsozialarbeit sowie
- die Schwanthaler Schule (Hauptschule).

Einzelheiten über die spezifischen Zielsetzungen, die schulinternen und –externen Kooperationsnetze, die die mehrkulturell zusammengesetzten Projektteams aufgebaut haben, sowie über die komplexe Durchführung der Krisenprävention und -intervention sollen hier zu Gunsten der Informationen, die in dem Interview mit Frau Altan zielgruppenspezifisch – für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen – herausgearbeitet wurden, zurückgestellt werden.

Ein kultur- und religionsbezogenes Problemfeld sei die Teilnahme muslimischer Mädchen an *Klassenfahrten*, was auch in empirischen Untersuchungen (Bender-Szymanski, 2000) und aus Schulleitergesprächen belegt werden kann. Von den verschiedenen Problemlösungsmöglichkeiten wurde nach Auskunft von Frau Altan zum einen der Weg gewählt, gesonderte Klassenfahrten für muslimische Schülerinnen durchzuführen, und es wurde ein „Mädchentag“ eingeführt. Zum anderen habe sich als eine erfolgreiche Handlungsweise bewährt, muslimische Mütter als Begleit- und Betreuungspersonen für alle Mädchen mitzunehmen.

Auf positive Resonanz sei der Vorschlag gestoßen, aus Respekt vor den religiösen Überzeugungen<sup>31</sup> der Eltern muslimischen Glaubens – abgesehen vom Erziehungsrecht der Eltern und den konsensischen Bedürfnissen ihrer Kinder – einen getrenntgeschlechtlichen *Schwimmunterricht* anzubieten. Es sei das Prinzip des Teams, Lösungen zu finden, mit denen alle Seiten leben könnten.

Diese Konfliktlösungsstrategie korrespondiert mit dem Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 25. 8.1993 (Akt. Z.: 6 C 8.91) zur Befreiung einer Schülerin islamischen Glaubens vom koedukativen Sportunterricht, den diese unter Berufung auf die Bekleidungsvorschriften des Koran beantragt hat. Bei der Urteilsbegründung war für das Bundesverwaltungsgericht maßgeblich, ob sich die Schülerin auf das Grundrecht der Glaubensfreiheit (Art 4 Abs. 1 und 2 GG) berufen kann, und ob dieses Grundrecht im konkreten Fall die Befreiung vom Sportunterricht rechtfertigt. Das Bundesverwaltungsgericht hat dies bejaht: Der Konflikt zwischen den Grundrechten der Schülerin und dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag müsse durch Abwägung *aller* Gesichtspunkte zu einem *schonenden* Ausgleich gebracht werden. Wenn der Sportunterricht ausschließlich in koedukativer Form angeboten werde, hätten die grundrechtlich geschützten Interessen der jungen Türkin ein höheres Gewicht als die Interessen der Schule, die Schülerinnen seien also vom Sportunterricht zu befreien. Dieses Urteil beinhaltet zum einen die Anerkennung der jungen Türkinnen als Personen mit

---

31 „Es ist verantwortungslos, dies nicht zu respektieren. Es ist nicht meine Aufgabe, die Eltern von ihren religiösen Überzeugungen wegzubringen!“

rechtlich geschützten Interessen, des Weiteren die Notwendigkeit, diese Interessen in Konflikten mit schulischen Interessen angemessen zu berücksichtigen, und ferner das Gebot, die kollidierenden Interessen möglichst schonend auszugleichen - es soll allen gerecht werden. Kann ein solcher Ausgleich nicht hergestellt werden, können auch die Interessen der Schülerinnen Vorrang *vor* den Interessen der Schule haben.

Ein weiterer Problembereich, den es vor allem mit Lehrern zu lösen gälte, sei das *Tragen eines Kopftuches* während des Unterrichts. Argumentationen von Lehrern, die einen möglichen Zwang durch andere, einen Verweis auf die Praxis im Herkunftsland – in der Regel die Türkei – oder den Vergleich mit dem (nicht erwünschten) Tragen einer Kappe im Unterricht beinhalteten, gälte es zu entkräften: Zwang sei bei religiöser Überzeugung auszuschließen; der kulturelle und rechtliche Kontext, in dem die betreffenden Schülerinnen lebten, und in dem eine Entscheidung getroffen werden müsse, sei nicht die Türkei, sondern die Bundesrepublik Deutschland; das Motiv für das Tragen einer Kappe sei vom religiös motivierten Tragen eines Kopftuches grundlegend zu unterscheiden.

Von großer Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation mit den Eltern sei ein in die deutsche Gesellschaft integrierter *bilingualer, mit den jeweiligen kulturellen Orientierungen vertrauter Gesprächspartner*, der in Konfliktfällen bereitstehe, und vor dem sich die Eltern nicht permanent für ihre Sichtweisen zu rechtfertigen hätten, weil das Wissen um deren Bedeutung vorausgesetzt werden könne. Deutsche Lehrer fragten immer wieder danach, warum dieses oder jenes Handeln für die Eltern so wichtig sei, ein Indikator für eine geringe Vertrautheit mit anderen kulturellen Orientierungen. Einladungen an die Eltern erfolgten in türkischer Sprache. Oft ließen sich Einigungen mit den Eltern in Konfliktfällen durch Entgegenkommen erzielen, wie z. B. nach Geschlechtern getrennte Unterkünfte bei Klassenfahrten, die Berücksichtigung von Essensvorschriften, aber auch die Klärung der finanziellen Situation. In solchen Gesprächen könnten zudem auch gewohnte und nicht reflektierte Handlungsmuster bei den Eltern anderer Herkunftssprachen ohne Vorwürfe thematisiert und Alternativen entwickelt werden; die Eltern hätten dann neue Möglichkeiten, selbst zu entscheiden, ob sie bereit sind, mit den Konsequenzen alternativer Handlungsentwürfe in ihrer kulturellen Gemeinschaft zu leben.

Ein wichtiger Effekt der Präventiven Jugendsozialarbeit vor Ort ist nach Aussagen von Frau Altan das Lernen voneinander: das in seinen negativen Auswirkungen nicht genügend reflektierte Bloßstellen vor anderen Schülern weiche zunehmend einem respektvolleren Umgang miteinander.

#### • *Zu kulturell-künstlerischen Angeboten*

Die Konzepte der kulturell-künstlerischen Angebote, an denen die Schüler nach eigenem Wunsch, dem Wunsch der Eltern, aber auch durch Bedarfsfeststellung durch den Lehrer oder Schulpsychologen teilnehmen (in einer Schule findet Darstellendes Spiel im Jahrgang 5 für alle Schüler statt), orientieren sich an speziellen Curricula, die in Teamarbeit mehrerer Lehrer, auch Herkunftssprachenlehrer, sowie einer externen Institution (Jugendkulturwerkstatt) entwickelt wurden. Die Förderschwerpunkte liegen im Abbau von Barrieren der sozialen Kontaktaufnahme (z. B. Redehemmungen), der Förderung des kreativen sprachlichen Ausdrucks und handlungsbezogener Sprechakte, des Gespürs für Rhythmus und Reim, der Stärkung der Selbstwahrnehmung und des Selbstbewusstseins durch Übernahme von Verantwortung sowie in der Verbesserung der Identifikation mit Schule als Lebensraum. Durchgeführt werden die Angebote von Lehrern der Schule ohne spezielle Ausbildung, von Theaterpädagogen, in Teamarbeit mit Lehrern, z. T. mit Übungsleiterqualifikation, und ehrenamtlichen Fachkräften oder Mitarbeitern des Christlichen Vereins Junger Männer (CVJM) über einen Zeitraum von 6 Wochen bis zu einem Jahr. Der Erfolg der Maßnahmen wird am schulischen Alltagsverhalten geprüft, zu dem nicht nur das soziale, sondern auch das Sprachverhalten im Unterricht zählt, auch Theateraufführungen am Ende des Halbjahres sind ein Kriterium. Die Einschätzung der Maßnahmen ist durchweg positiv, z. B.: „Hervorragende Möglichkeit, die deutsche Sprache ohne Grammatikpaukerei und Leistungsdruck spielerisch zu fördern.“ – „Sehr positiv, auch durch den Austausch im Gespräch zwischen den Lehrerinnen über das Kind.“ – „Kreativer Spracherwerb – positiv.“ – „Sehr wirksam. Es sollte unbedingt ausgeweitet werden, um handwerkliche Bereiche erweitert werden.“ – „Sehr effektiv, denn die Kinder haben am

Nachmittag die Möglichkeit, in vielfältigen deutschsprachigen Kommunikationssituationen ihre Sprachkompetenz zu verbessern und das freiwillig, mit Spaß und Bewegung.“

### **B.3 Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule**

#### **B.3.1 Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule – Bedeutung für den Schulerfolg und Barrieren: Befunde der empirischen Bildungsforschung**

Oft wird die fehlende Korrespondenz oder „Passung“ von Familien- und Schulkultur als wesentliche Ursache der ungleichen Bildungschancen von Schülern anderer Herkunftssprachen erachtet. In der Regel werden allerdings meistens Kompetenzdefizite auf Seiten der Migrantenfamilien betont, während die Schulkultur des Residenzlandes kaum hinterfragt wird (Rüesch, 1998; Bender-Szymanski & Hesse, 1987). Nimmt man von dieser Defizit-Zuschreibung Abstand, so ist es nahe liegend anzunehmen, dass einer ressourcenorientierten Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus eine große Bedeutung gerade auch für das Lernen und für den schulischen Erfolg von Schülern anderer Herkunftssprachen zukommt. Die zu Grunde liegende Hypothese ist, dass sich durch eine verbesserte Kooperation das Bildungsengagement der Eltern erhöht und in der Folge eine Minderung von Chancenungleichheit durch Leistungssteigerung bei den Schülern zu erwarten ist.

Die besondere Bedeutung familiärer Sozialisationsbedingungen für den Schulerfolg von Kindern anderer Herkunftssprachen ließ sich in einer umfangreichen und komplexen Analyse von Individualdaten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) empirisch vor allem für türkische Jugendliche bestätigen. Die stärksten Effekte zeigen ein die Kultur der Herkunftsgesellschaft bewahrendes bzw. die Assimilation begünstigendes Elternhaus (Nauck et al., 1998, S. 717 ff.). „Sowohl Diskriminierungseffekte als auch ein Institutioneneffekt hätten einen direkten Effekt der Nationalität auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen erwarten lassen. Ein solcher Effekt konnte jedoch nicht festgestellt werden.“ (a. a. O., S. 719). Nationalitätenspezifische Unterschiede (hier zwischen griechischen und türkischen Familien) im Hinblick auf den Bildungserfolg der Jugendlichen sind also damit zu erklären, dass die familiären Sozialisationsbedingungen – das „kulturelle Klima“ – in diesen Familien systematisch variieren. Mit welcher Geschwindigkeit und Intensität sich die Kinder aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem durchsetzen, dürfte demnach von zwei Faktoren abhängen, die mit dem sozialen Kapital<sup>32</sup> verknüpft sind:

- wie sensitiv die Bildungsinstitutionen auf soziales Kapital reagieren, und
- in welchem Verhältnis soziale Geschlossenheit und kulturelle Pluralität zueinander stehen.

Vor allem der erste Faktor weist auf die Bedeutung der Institution Schule für Integrationsprozesse hin: nämlich inwieweit es ihr gelingt, ohne Assimilationsdruck die Ressourcen zu aktivieren, die im „sozialen Kapital“ von Familien anderer Herkunftssprachen liegen, und sie in ihr Kooperationshandeln zu integrieren. Durch solche, auf Verständigung basierenden Kooperationsformen werden sich auch Strukturen und Inhalte der Schule in Richtung auf ein Ziel ändern, das sich von der Orientierung am Bild des nichtgewanderten, einsprachig aufgewachsenen Kindes, dessen Sozialisation in einer als sprachlich und kulturell homogen gedachten Gesellschaft stattfindet, löst. Dieses Ziel problematisiert damit konsequenter Weise die alleinige Gültigkeit des (eigenkulturellen) Normen- und Regelsystems auch für unterschiedliche Herkunfts- bzw. Migranten- und Familienkulturen (Albers, 1994) und impliziert den konstruktiven Umgang mit Heterogenität,

---

32 Das soziale Kapital ist umso höher, je geschlossener das soziale Netzwerk ist. Im Kontext der Familie wird das soziale Kapital durch die intergenerationale Verbundenheit zwischen Eltern und Kindern konstituiert. Außerhalb der Familie umfasst das soziale Kapital ein möglichst geschlossenes soziales Netzwerk, das durch die Möglichkeit wechselseitiger Kontrolle und die sich daraus ergebende gegenseitige Unterstützung bei der Erziehung und Überwachung der Kinder einen positiven Einfluss auf den schulischen Erfolg der Kinder hat (Diefenbach & Nauck, 1997, S. 286).



indem die kulturellen Ressourcen der Familien anderer Herkunftssprachen und damit Gelegenheiten zum interkulturellen Lernen genutzt werden. Faktisch bedeutet dies auch die Berücksichtigung berechtigter Ansprüche auf *Ungleichbehandlung* (siehe Bundesverwaltungsgericht, 1993). Es wird also immer genau zu prüfen sein, ob durch eine Gleichbehandlung Rechte und legitime Ansprüche ausländischer Kinder und ihrer Eltern Gewähr leistet sind, und wann Ungleichbehandlung erforderlich ist.

Empirische Belege dafür, dass die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Eltern das schulische Lernen der Kinder fördert, lassen sich in mehreren Bereichen finden. In Schulqualitätsstudien wird die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Förderung des Engagements der Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder regelmäßig als ein zentrales Merkmal guter Schulen erwähnt (z.B. Rutter et al., 1980; Mortimore et al., 1988; Steffens & Bargel, 1993; Levine & Lezotte, 1995). Mortimore et al. belegten in ihrer Untersuchung von Londoner Primarschulklassen, dass Kinder die größten Lernfortschritte in jenen Schulen erzielten, welche die Eltern zur direkten Mithilfe im Klassenzimmer anregten, regelmäßige Zusammenkünfte zwischen Eltern und Lehrkräften organisierten und den Eltern Räumlichkeiten für gemeinsame Treffen zur Verfügung stellten. Morgan und Sorensen (1999 a, b) deuten in Einklang mit psychologischen Motivationstheorien die von ihnen gefundenen Leistungsvorteile einer „Horizont erweiternden Schule“ dahingehend, dass eine Netzwerkkonfiguration mit intensiven Außenkontakten die Anstrengungsbereitschaft und Lerngelegenheiten für Schüler erhöht. Nach Levine und Lezotte (1995) lassen sich laut ihrer Übersicht zur aktuellen Schulqualitätsforschung allerdings keine durchgängigen Muster der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus feststellen. Es scheint vielmehr, dass die einzelnen Schulen jeweils „individuelle“ Praktiken der Kooperation mit den Eltern entwickeln, die auf das spezifische sozio-kulturelle Umfeld dieser Schulen zugeschnitten sind.

Es ist demnach davon auszugehen, dass jene Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, die die kulturellen, an die Kinder vermittelten Ressourcen von Familien mit Migrationshintergrund und die spezifischen Bedingungen der Migrationssituation einbeziehen, einen positiven Einfluss auf die Bildungs- und Ausbildungskarrieren von Schülern anderer Herkunftssprachen haben dürften (Diefenbach & Nauck, 1997): Eine Schule, die den Anspruch hat, alle ihre Schüler angemessen zu fördern, muss im Hinblick auf Kinder aus sprachlichen Minderheiten eine positive Beziehung zur Minderheitenkommunität aufbauen und sie am Schulleben beteiligen, damit sich Schüler und Eltern mit der Schule identifizieren können (Cummins, 1986). Dazu gehört, dass Muttersprache und Herkunftskultur im Schulalltag angemessen berücksichtigt werden (Siebert-Ott, 2002). Das impliziert aber auch, dass Eltern darüber beraten werden, wie sie selbst zur Förderung ihrer Kinder beitragen können.

Bei ausländischen Eltern sind – hinsichtlich ihres Kontakts mit Schulen – jedoch vielfältige Bedingungen mit zu bedenken, die eine Inanspruchnahme bereitgestellter Kooperationsangebote deutlich erschweren oder verhindern können, selbst wenn gerade Eltern von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen, deren Kinder in Haupt- und Sonderschulen deutlich überrepräsentiert sind, Bildungszertifikaten keinesfalls eine geringere Bedeutung beimessen als deutsche Eltern, und auch wenn in den z. T. hohen Bildungs- und Berufaspirationen große Übereinstimmungen zwischen den Eltern und ihren Kindern bestehen (Nauck, 1995).

Empirische Untersuchungen in schulanalogen Bereichen geben Aufschluss über jene Barrieren sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten derer, die Kooperationsangebote machen. Als dominante, wechselseitig wirksame Barrieren werden in der Literatur genannt:

- *Wechselseitige Sprachprobleme:* Fast allen Kooperatoren fehle die Sprachbasis. Die Sprachenvielfalt bleibe unberücksichtigt; Dolmetscher hätten sich nicht als Lösung der Probleme erwiesen. Eine Optimierung sei durch bilinguale Fachkräfte bzw. – als suboptimale Lösung – Deutschsprachige mit einschlägiger Kompetenz in der Adressatensprache zu erzielen (Eberding & Schepker, 1995).

- *Wechselseitige kulturelle Fremdheit*<sup>33</sup>: Kommunikations- und Verständigungsprobleme, die durch wechselseitige Unkenntnis kulturspezifischer Deutungs-, Bedeutungs- und Handlungsmuster und daraus resultierenden Fehldeutungen zu Stande kommen, stellten eine grundsätzliche Barriere dar (Eberding & Schepker, 1995). Diese Befunde decken sich mit jenen (u. a. Nauck & Özel, 1986; vgl. Kagıtcıbası, 1996; Bender-Szymanski, Hesse & Göbel, 2000), welche die These der Modernisierungstheoretiker widerlegen, die besagt, dass unter längerandauernden Aufenthalten in einem zunächst fremden kulturellen Kontext ein akkulturativer Konformismus-„shift“ von den Werten der Herkunfts- zu denen der Aufnahmegesellschaft stattfände. Sie belegen vielmehr bereichsspezifische Unterschiede in Deutungs-, Bedeutungs- und Handlungsmustern auch nach langjährigen Aufenthalten in einem zunächst fremden kulturellen Kontext und einen spezifischen, auf den ursprünglichen Mustern aufbauenden Wandel.
- *Eine unangemessene Kontaktaufnahme und Vermittlung der Inhalte und Ziele der Kooperationsangebote*, weil die Kooperationsangebote den Adressaten oft unzulänglich und wenn, dann meist in schriftlicher Form in der Majoritätssprache mitgeteilt würden, und das ganze System zudem auf eine sog. „Komm-Struktur“ angelegt sei<sup>34</sup>. Die Kontaktaufnahme werde als selbstverständliche Bringschuld von Seiten der Abnehmer erwartet. Da es sich bei den Kooperationsangeboten in der Regel um freiwillig wahrzunehmende handelte, müsse bezweifelt werden, dass sich diese Struktur auch im interkulturellen Kontext (Befangenheit gegenüber Institutionen, insbesondere Behörden, als welche Schule auch angesehen wird) mindestens bei einem Großteil als sinnvoll erweist (Eberding & Schepker, 1995).
- *Eine unangemessene Konzeption und Durchführung von Kooperationsangeboten*, wenn sie nicht flexibel auf die spezifische Problemlage der jeweiligen Migrantengruppen ausgerichtet seien und sich die Kooperationspartner nicht von bislang selbstverständlichen, erlernten Standard-Kommunikationsregeln lösen könnten. Optimale Erfolge hatten hingegen jene Angebote, die mit einem vielseitigen Methodeninventar arbeiteten. Als unabdingbar wird die Konzeption kulturspezifischer Angebote mit Personen angesehen, die der jeweiligen Zielpopulation angehören, d. h. muttersprachliche Kompetenzen und eine kulturelle Nähe aufweisen, die Vertrauen bei den Adressaten schafft (Eberding & Schepker, 1995).

### B.3.2 Ergebnisse der Schulleiterbefragung

Grundsätzlich muss bei allen Angaben zum Bereich der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus mit bedacht werden, dass (im Fragebogen nicht erhobene, aber von einigen Schulleitern erwähnte) Klagen im Hinblick auf eine zu geringe Beteiligung an schulischen (Bildungs)Aktivitäten auch für Eltern deutscher Herkunftssprache gelten können. Der – legitime – Fokus der Fragestellungen war bei dieser Untersuchung jedoch explizit darauf gerichtet, Informationen darüber zu erhalten, *ob* Eltern anderer Herkunftssprachen überhaupt in Aktivitäten eingebunden werden und wenn ja, welcher Art diese sind, und wie sie zur Kooperation gewonnen werden konnten. Das schließt eine möglicherweise (auch) zu geringe Beteiligung der Eltern deutscher Herkunftssprache an Bildungs- und Erziehungsbelangen ihrer Kinder keineswegs aus.

33 Türken z. B. werden von Beratern wegen der Fremdheit ihrer kulturellen Mentalität als die unbeliebteste Nation genannt. Befremdung und Unverständnis für bestimmte Erziehungsinhalte, -ziele und -methoden lösen Befangenheit aus und führen zu als nur schwer überbrückbar eingeschätzten Verständnis- und Verständigungsbarrieren: "Ich merke sehr wohl an vielen Punkten, ich habe da meine Grenzen. Ich gehe mit Problemen und Fragen auf eine ganz bestimmte Art und Weise um, die eben ein italienischer Vater oder eine türkische Familie sehr viel anders verarbeitet. Ich blick's dann auch nicht. Das sind für mich ganz klar Grenzen, wo ich dann .. ganz schnell passen muss." (Eberding & Schepker, 1995, S. 146). Auch hier muss immer der wechselseitige Prozess mitbedacht werden: Auch Türken wissen um die Fremdheit, die sie bei deutschen Beratern auslösen.

34 Siehe u. a. Gesundheitsministerkonferenz 1990 in Berlin, die die Aufhebung der Trennung zwischen Komm- und Gehstruktur speziell für die Erziehungsberatung fordert.

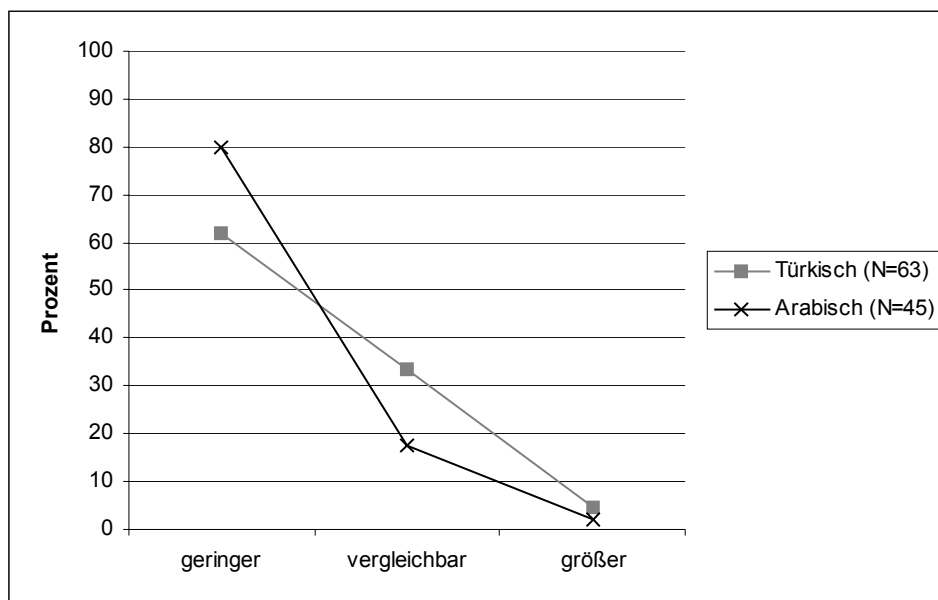
### B.3.2.1 Die Kooperationsbereitschaft im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache

Die Schulleiter wurden gebeten, die folgende Frage zu beantworten: „Wie schätzen Sie die Kooperationsbereitschaft der Eltern von Kindern anderer Herkunftssprache mit Ihrer Schule ein? Bitte geben Sie an, auf Eltern welcher Herkunftssprachen Sie Ihre Aussagen beziehen!“

63 Schulleiter (von 132; 69 k. A.) schätzen die Kooperationsbereitschaft der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprachen im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache als geringer ein, 74 Schulleiter (von 132; 58 k. A.) geben an, die Kooperationsbereitschaft sei vergleichbar, und 16 Schulleiter (von 132; 116 k. A.) stufen sie als größer ein (da Mehrfachnennungen bei den Antworten möglich waren, ergeben die aufsummierten Absolutzahlen einen höheren Gesamtwert als die Stichprobenanzahl von 132).

Die Auswertung der angegebenen Herkunftssprachen zeigt, dass die Sprachen türkisch und arabisch zu einem großen Prozentsatz genannt werden, ein Befund, der sich im Wesentlichen mit der Literatur deckt. Deshalb werden im Folgenden die prozentualen Daten für jene zwei Sprachen gesondert aufgeführt.

**Kooperationsbereitschaft heute**

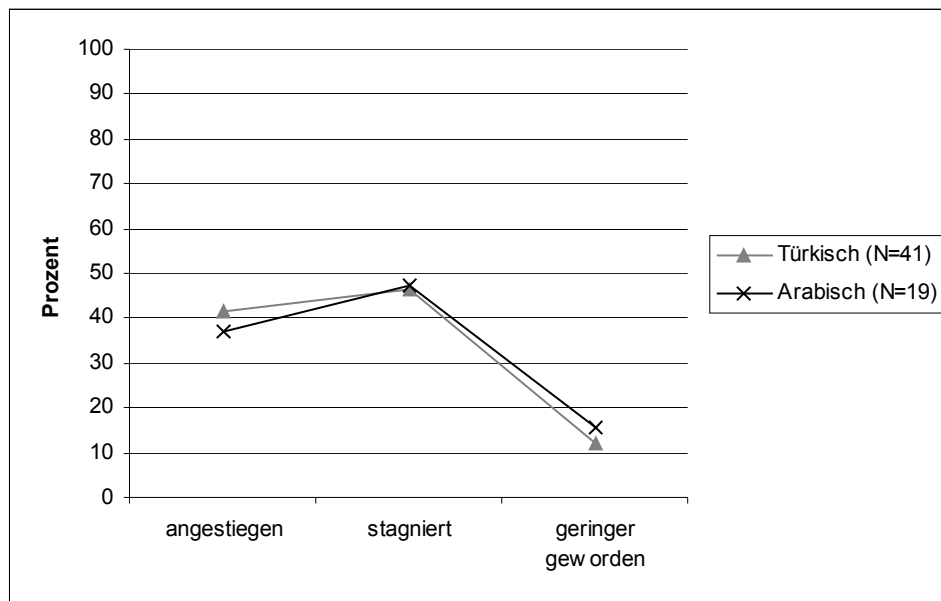


Es zeigt sich, dass die Schulleiter sowohl bei Eltern türkischer Herkunftssprache als auch bei Eltern arabischer Herkunftssprache die Kooperationsbereitschaft größtenteils als geringer oder zu einem kleineren Anteil als vergleichbar mit deutschen Eltern einschätzen. Eine größere Kooperationsbereitschaft wird nur sehr selten von den Schulleitern angegeben.

Befragt nach der Entwicklung der Kooperationsbereitschaft in den letzten Jahren im Vergleich zu derjenigen von Eltern deutscher Herkunftssprache geben 23 Schulleiter (von 132; 109 k. A.) an, dass die Kooperationsbereitschaft angestiegen sei, 45 (von 132; 87 k. A.) geben an, die Kooperationsbereitschaft sei stagniert, und 21 (von 132; 111 k. A.) konstatierten eine abnehmende Kooperationsbereitschaft.

Für die Sprachen Türkisch und Arabisch ergibt folgendes Bild.

### Kooperationsbereitschaft in den letzten Jahren



Auf Grund dieses Verlaufs kann festgehalten werden, dass nach Angaben der Schulleiter sowohl bei türkischen als auch bei arabischen Eltern die Kooperationsbereitschaft entweder angestiegen oder stagniert sei. Eine abnehmende Kooperationsbereitschaft geben nur wenige Schulleiter an.

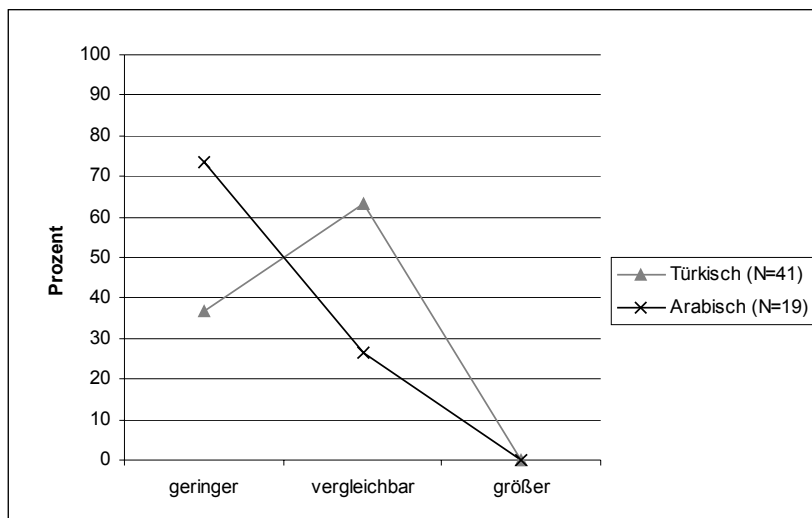
#### **B.3.2.2 Die Unterstützung der Bildungsentwicklung der Kinder im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache**

Die Schulleiter wurden des Weiteren gebeten, die folgende Frage zu beantworten: „Wie schätzen Sie die Bereitschaft der Eltern von Kindern anderer Herkunftssprache ein, die *Bildungsentwicklung* ihrer Kinder zu unterstützen?“

41 Schulleiter (von 132; 91 k. A.) geben an, dass die Unterstützungsbereitschaft der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprachen im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache geringer sei. 66 Schulleiter (von 132; 66 k. A.) schätzen die Unterstützungsbereitschaft als vergleichbar ein, und 19 Schulleiter (von 132; 113 k. A.) stufen sie als größer ein.

Für die Sprachen Türkisch und Arabisch ergibt sich das folgende Bild.

### Unterstützungsbereitschaft heute

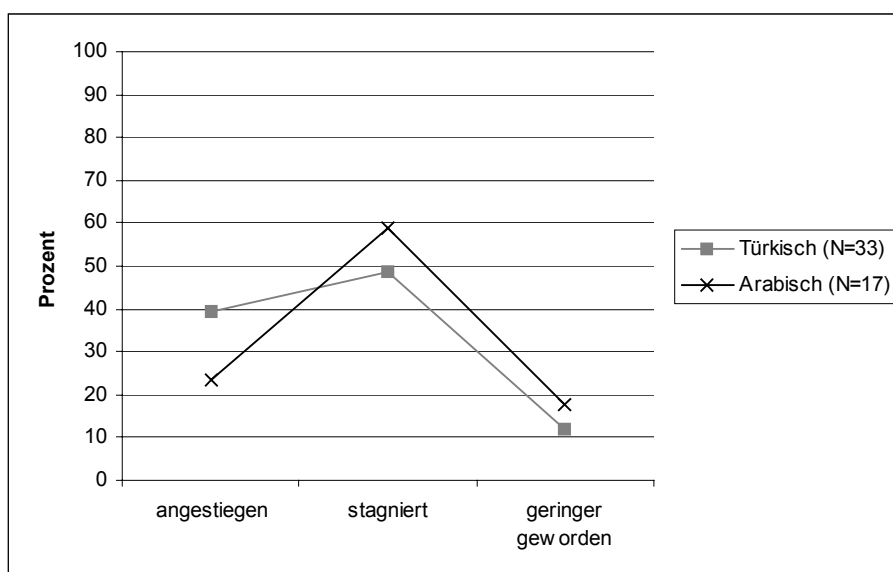


Die Grafik zeigt, dass bei dieser Frage die Verläufe der Sprachen türkisch und arabisch nicht kongruent sind. Die Unterstützungsbereitschaft sowohl türkischer und arabischer Eltern wird nicht größer als die von deutschen bezeichnet. Allerdings zeigt sich, dass die Unterstützungsbereitschaft arabischer Eltern zu einem sehr großen Teil als gering eingestuft wird, und nur einige Schulleiter geben an, die Unterstützungsbereitschaft sei vergleichbar der der deutschen Eltern. Dagegen geben prozentual mehr Schulleiter an, die Unterstützungsbereitschaft türkischer Eltern sei vergleichbar.

Befragt nach der Unterstützungsbereitschaft in den letzten Jahren geben 22 Schulleiter (von 132; 110 k. A.) an, dass die Unterstützungsbereitschaft angestiegen sei, 45 (von 132; 87 k. A.) geben an, die Unterstützungsbereitschaft sei stagniert, und 13 (von 132; 119 k. A.) konstatieren eine geringere Unterstützungsbereitschaft.

Für die Sprachen Türkisch und Arabisch ergibt sich folgendes Bild.

### Unterstützungsbereitschaft in den letzten Jahren



Die Abbildung veranschaulicht, dass die Unterstützungsbereitschaft sowohl bei türkischen als auch bei arabischen Eltern größtenteils als angestiegen oder stagnierend beurteilt wird, und nur ein geringer Anteil an abnehmender Unterstützungsbereitschaft zu verzeichnen ist.

### B.3.2.3 Kooperationsformen mit Eltern nichtdeutscher Herkunftssprachen

Die Schulleiter wurden gebeten, zu vorgegebenen Aussagen Stellung zu nehmen: „Geben Sie bitte an, ob die folgenden Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache zutreffen.“ Zusätzlich sollten sie bei bestimmten Aussagen in offen gestellten Fragen für den Fall einer Zustimmung zur entsprechenden Aussage weitere Präzisierungen vornehmen. Die folgende Tabelle gibt die Antwortverteilungen und wesentliche Antworten auf die offen gestellten Fragen wieder. Die angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die Gesamtstichprobe (132). Fehlende Werte sind vor allem bei den Schulen für Erwachsene, bei beruflichen Schulen und im Sekundarstufen-II-Bereich<sup>35</sup> zu verzeichnen, deren Schüler bereits (meist) erwachsen sind.

Gesamtstichprobe N=132	trifft zu %	trifft nicht zu %	keine Angaben %
a) Wir tauschen mit Kollegen anderer Schulen unsere Erfahrungen über Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Eltern anderer Herkunftssprachen aus. <i>Wenn zutreffend, wurde in der offen gestellten Frage nach der Häufigkeit des Erfahrungsaustausches mehrheitlich „monatlich“ bis „vierteljährlich“ angegeben.</i>	28,8	48,5 <sup>36</sup>	22,7
b) An unserer Schule gibt es eine Reihe von Eltern deutscher Herkunftssprache, die sich gezielt um Kontakte zu Familien anderer Herkunftssprache bemühen <i>Wenn zutreffend, wurden in der offenen Frage z. B. genannt „Stadtteilmütter“, Einladungen zu Kindergeburtstagen, Straßen- und Gemeindefesten, private Kontakte auch über Elternbeiräte und Förderverein, den italienischen Elternverein, gemeinsame Freizeitgestaltungen.</i>	23,5	53,8 <sup>37</sup>	22,7
c) Viele Lehrer unserer Schule stellen über (Fach)Lehrer anderer Herkunftssprache Kontakte zum Elternhaus her.	35,6	40,2	24,2
d) Wir führen an unserer Schule besondere Projekte durch. <i>Wenn zutreffend, wurden in der offen gestellten Frage z. B. genannt: das Sprachlernprojekt „Mama lernt Deutsch“, mit Sprache, Berufsorientierte Elternarbeit, „So leben wir in unserer Heimat“, bilingualer Schulversuch.</i>	20,5	57,6	22,0

35 Kommentar eines Schulleiters: „Im Sekundarstufenbereich spielen Eltern eine geringere Rolle als ältere Schüler.“

36 Kommentar eines Schulleiters: „Unsere Schule nimmt Schüler aus 12-17 Grundschulen auf, gibt an fünf Gymnasien, acht Fachoberschulen und viele Berufsschulen ab. Kooperation ist bei den Fragen a) und b) nicht leistbar.“

37 Kommentar: „Es gibt die Trennung deutsch/nicht deutsch in der Regel so nicht mehr.“

<b>Gesamtstichprobe N=132</b>	trifft zu %	trifft nicht zu %	keine Angaben %
e) Unterrichtsprojekte und Projektstage werden an unserer Schule von Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache mitgestaltet. <i>Wenn zutreffend</i> , wurden in der offenen Frage z. B. genannt (siehe Anhang B.8): themenspezifische Projektstage/-wochen wie „Kinder aus aller Welt“, „Kinder dieser Erde“, „Peru-Projekt“, Umweltprojekte, interkulturelle Projekte zu Migrationserfahrungen, berufs- und landeskundliche Projekte, multikulturelles Kochen, Partnerschulprojekte, Elternforen, Tage der offenen Tür, Schul(hof)gestaltung, Einbeziehung der Eltern auch in den Unterricht.	39,4	37,9	22,7
f) Wir bieten an unserer Schule Verpflegungsmöglichkeiten für Schüler an, z. B. Frühstück oder Mittagessen, an denen Eltern nichtdeutscher Herkunft mitbeteiligt sind.	10,6	65,9	23,5
g) Viele Eltern anderer Herkunftssprache sind an der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften (Sport, Kunst etc.) beteiligt. <i>Wenn zutreffend</i> , wurden in der offenen Frage z. B. genannt: Organisation und Leitung von Sprachkursen, Theater-, Musik-, Sport-, Tanz- und Computer-AG's, auch kulturspezifische AG's.	6,1	69,7	24,2
h) Eine Reihe von Eltern anderer Herkunftssprache beteiligt sich an der Gestaltung und Durchführung von Schul-, Sport- und Klassenfesten. <i>Wenn zutreffend</i> , wurden in der offenen Frage z. B. genannt (siehe Anhang B.9): Planung, Organisation und Durchführung, aber auch: wie die Eltern deutscher Herkunftssprache auch.	56,1	21,2	22,7
i) Eltern deutscher und anderer Herkunftssprachen helfen Schülern an Nachmittagen gemeinsam bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben. <i>Wenn zutreffend</i> , wurden in der offenen Frage z. B. genannt: Hausaufgabenbetreuung im Hausaufgabenteam, aber auch: keine Betreuung durch Eltern, sondern ehemalige Schüler.	5,3	70,5	24,2
j) In die Gestaltung und Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen und Schulfreizeiten beziehen wir Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache/Personen aus anderen Kulturen/Religionen ein. <i>Wenn zutreffend</i> , wurden in der offenen Frage z. B. genannt (siehe Anhang B.10): als Begleitpersonen bei Klassenfahrten, Exkursionen und Landheimaufenthalten, z. B. muslimische Mütter mit verantwortlichen Betreuung für alle Mädchen („Ausländische Eltern als Experten“), aber auch durch ehemalige Schüler anderer Herkunftssprachen als „Mentoren“.	28,0	50,0	22,0
k) Wir bieten an unserer Schule Informationsveranstaltungen zu bildungsbezogenen Themen speziell für Eltern anderer Herkunftssprachen an. <i>Wenn zutreffend</i> : „Werden die Veranstaltungen nach Herkunftssprachen getrennt durchgeführt?“ Ja: 11 Schulen    Nein: 10 Schulen „Werden die Veranstaltungen von einer mit der Herkunftssprache vertrauten Person durchgeführt?“ Ja: 17 Schulen    Nein: 4 Schulen	16,7	60,6	22,7

<b>Gesamtstichprobe N=132</b>	trifft zu %	trifft nicht zu %	keine Angaben %
<p>l) An unserer Schule gibt es Kontaktpersonen (auch Lehrer), die mit der Sprache und dem kulturellen Hintergrund der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache vertraut sind.</p> <p>Die offen gestellte Frage: „<i>Wenn zutreffend, mit welcher Sprache / Kultur?</i>“ wurde wie folgt beantwortet:</p> <p>Türkisch: an 43 Schulen  Arabisch: an 19 Schulen  Italienisch: an 18 Schulen  Kroatisch: an 9 Schulen  Griechisch: an 5 Schulen  Spanisch: an 4 Schulen  Russisch: an 4 Schulen  Farsi, Serbisch, Serbo-Kroatisch und Rumänisch: an je 2 Schulen  Jordanisch, Portugiesisch, Iwrith und Pakistanisch: an je einer Schule.</p>	44,7	33,3	22,0
<p>m) Lehrer unserer Schule stellen durch Hausbesuche persönliche Kontakte zu den Eltern anderer Herkunftssprache her.</p> <p>In der offenen Frage für den Fall des Zutreffens der Aussage gaben alle 47 Schulen eine Gesamtanzahl von 172 Lehrern an.</p>	35,6	40,9 <sup>38</sup>	23,5
<p>n) Lehrer unserer Schule knüpfen Kontakte zu Eltern anderer Herkunftssprache über Vereine, Verbände und / oder religiöse Träger.</p> <p>In der offenen Frage wurden für den Fall des Zutreffens der Aussage z. B. angegeben: Caritas, Moscheen, Vereine wie marokkanischer Kulturverein „Echo“, Kirchengemeinden, Internationales Familienzentrum, Kitas, Lehrerkooperative, Erziehungsberatungsstellen, Förder- und Sportvereine.</p>	24,2	53,0	22,7
<p>o) An unserer Schule gibt es Elternvertreter anderer Herkunftssprachen.</p> <p>„<i>Wenn zutreffend</i> (offene Frage): Um wie viele Elternvertreter handelt es sich?“</p> <p>62 Schulleiter machten hierzu Angaben über insgesamt 381 Elternvertreter folgender Herkunftssprachen:</p> <p>Türkisch: an 42 Schulen  Serbo-Kroatisch: an 26 Schulen  Italienisch: an 20 Schulen  Arabisch: an 16 Schulen  Spanisch: an 8 Schulen  Weitere Nennungen: Griechisch, Bulgarisch, Pakistanisch, Polnisch, Afghanisch, Bosnisch, Farsi, Englisch, Russisch, Puertorikanisch und Portugiesisch.</p>	60,6	16,7	22,7

Als *weitere Kooperationsformen* wurden in einer offen gestellten Frage insgesamt 9 genannt:

- problem- und beratungsorientierte Elternarbeit (Einzel / Gruppenarbeit): vier Nennungen,
- Organisation der Schulbibliothek (zwei Nennungen),
- berufsorientierte Elternarbeit (eine Nennung),
- Kinderbetreuungsübernahme beim Kurs „Mama lernt Deutsch“ (eine Nennung) sowie

38 Kommentar: „Hausbesuche werden seit einigen Jahren nicht mehr gemacht. Die Eltern reagieren zunehmend irritiert, fühlen sich kontrolliert. Besuche sind nur abends möglich, was in einer Großstadt durchaus Probleme für KollegInnen darstellt.“



- ein wöchentliches Plenum gemeinsam mit Eltern deutscher und anderer Herkunftssprachen (eine Nennung): „Die Eltern arbeiten intensiv miteinander und mit Lehrer/innen an pädagogischen Inhalten. Darüber gibt es weit gehendes Einverständnis. Sprachbarrieren fallen dabei nicht ins Gewicht.“ (Rektor einer Realschule).

Zwei Schulleiter kommentierten die Kooperationsfrage wie folgt: „Die Kooperationsbereitschaft der Eltern hängt ab von deren Sprachkompetenz in der deutschen Sprache, ihrem Bildungsstand und der Kenntnis des hessischen Schulsystems – nicht von der Herkunftssprache!“ sowie: „Die Eltern an unserer Schule mit nicht-deutschen Herkunftssprachen haben sich genauso mit unserem Schulkonzept auseinander gesetzt und bringen sich genauso ein. Ihre Sprachkenntnisse in Deutsch sind dazu völlig ausreichend.“

Die Schwerpunktbereiche, in denen eine Kooperation zwischen Schule und den Eltern anderer Herkunftssprachen stattfindet, liegen klar bei der Mitwirkung der Eltern als Elternvertreter an rd. 61% der Schulen sowie an der Gestaltung von Schul-, Sport- und Klassenfesten an 56% der Schulen. Auch der Prozentsatz der Schulen mit Kontaktpersonen (auch Lehrer), die mit der Sprache und dem kulturellen Hintergrund der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache vertraut sind, ist mit 45% als relativ hoch zu bezeichnen. Desgleichen ist bemerkenswert, dass an einem nicht unerheblichen Anteil der Schulen nach Angaben der Schulleiter (fast 40%) Eltern anderer Herkunftssprachen in Unterrichtsprojekte und Projektstage einbezogen werden. Der Anteil Schulen mit Lehrern anderer Herkunftssprache, die Kontakte zum Elternhaus herstellen sowie mit Lehrern, die bei Hausbesuchen Gespräche mit den Eltern führen, ist mit rd. 36% höher als der Anteil Schulen, deren Eltern deutscher Herkunftssprache sich gezielt um Kontakte mit Eltern anderer Herkunftssprache bemühen (rd. 24%).

In die Gestaltung und Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen und Schulfreizeiten beziehen 28% der Schulleiter (von 132) Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. Personen aus anderen Kulturen / Religionen ein. Fünfzehn Schulleiter geben an, dass sie Eltern anderer Herkunftssprachen (ob Mütter und/oder Väter damit gemeint sind, geht aus ihren Angaben meist nicht hervor) als Begleit- bzw. Aufsichtspersonen zu Klassenfahrten, Exkursionen oder Schulfreizeiten mitnehmen. Eine Schulleiterin berichtet in einem Telefongespräch von der als Herausforderung erlebten und gelungenen Problemlösung, einer muslimischen Mutter als Begleitperson bei einer Klassenfahrt die Funktion einer Betreuerin für *alle* Schülerinnen übertragen zu haben. Eine solche Lösung, die neue Erfahrungsräume und Diskursmöglichkeiten für alle Beteiligten bietet, wird auch in anderen, nicht Frankfurter Schulen mit Erfolg praktiziert; die mit den kulturellen und religiösen Orientierungen vertraute Person ist dabei nicht immer eine Mutter, sondern auch eine Herkunftssprachenlehrerin, Studentin oder Studienreferendarin. Eine vergleichbare Vorgehensweise wurde in der bereits erwähnten Untersuchung an Frankfurter Studienreferendaren gewählt, die es muslimischen Mädchen ermöglichte, an einer abends stattfindenden Schulparty teilzunehmen (Bender-Szymanski, 2000): „Ich habe erfahren, dass die muslimischen Mädchen unter dem Schutz älterer Brüder und Cousins noch nach 18 Uhr außer Haus sein dürfen. Da habe ich die Brüder und Cousins mit zur Schulparty eingeladen.“

In Gesprächen mit Schulleitern im Zusammenhang mit der Fragebogenuntersuchung wurde das auch aus der Literatur (u. a. Bender-Szymanski, 1999) bekannte Problem bestätigt, das vor allem bei muslimischen Schülerinnen auftritt, wenn es um ihre Teilnahme an einer Klassenfahrt geht. Ein Schulleiter wertet diesen Tatbestand negativ und kommentiert ihn im Fragebogen wie folgt: „Einige islamische Väter behindern z.B. die soziale Integration, indem sie sie nicht an Klassenfahrten teilnehmen lassen – insbesondere Mädchen.“ Die von jenen Schulleitern gewählten Problemlösungen, einen Elternteil als Begleitperson mitzunehmen, erweisen sich dagegen als konstruktiv und geeignet, die Interessen aller Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte<sup>39</sup> zu einem schonenden Ausgleich zu bringen. Auf eine solche Lösungsmöglichkeit hingewiesen, rea-

39 Hier ist z. B. immer auch der mögliche Ambivalenzkonflikt mitzudenken, in dem sich die Schülerinnen befinden können, nämlich einerseits an der Klassenfahrt teilnehmen zu wollen, andererseits aber auch die Position ihrer Eltern zu verstehen und zu akzeptieren.

gierten Schulleiter in Gesprächen überrascht, machten sich diese zu Eigen und bekundeten einen hohen Informationsbedarf nach derartigen alternativen Handlungsweisen.

In einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen anderer Schulen über Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Eltern anderer Herkunftssprachen könnte der Informationsmangel möglicherweise behoben werden. Der Anteil der Schulleiter, die davon Gebrauch machen, ist allerdings mit rd. 29 % als relativ gering zu bezeichnen.

Auffallend gering ist auch der Anteil der Schulen, an denen bildungsbezogene Informationsarbeit für Eltern anderer Herkunftssprachen geleistet wird (16,7%). Dieser Befund ist bemerkenswert vor allem angesichts der Präsenz von Lehrern anderer Herkunftssprachen an den Schulen, der Mitwirkung der Eltern als Elternvertreter und der Kontaktpersonen an den Schulen, die mit der Sprache und dem kulturellen Hintergrund der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache vertraut sind. Selbst wenn auch für Eltern deutscher Herkunftssprache keine derartigen Informationsveranstaltungen angeboten werden sollten, die für einen Teil von ihnen möglicherweise bedeutsam sein könnten, muss bei Eltern anderer Herkunftssprachen immer mit bedacht werden, dass sie aus Herkunftsländern mit anderen Schulsystemen stammen können und ihnen das deutsche Bildungs- und Erziehungs- und Erziehungssystem nicht bekannt ist.

Um einen genaueren Einblick in die Kooperationsarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu erhalten, wie sie sich aus der Sicht einer mit der Sprache und Kultur eines Teils der Eltern vertrauten Person darstellt, wurde ein Gespräch mit einem Herkunftssprachenlehrer geführt, für den die Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus sowohl Auftrag seines Arbeitgebers als auch ein besonderes Anliegen ist. Die beruflichen Ausbildungsgänge und Tätigkeitsbereiche des Interviewten sollen mit seinem Einverständnis an dieser Stelle kurz vorausgeschickt werden, um zu dokumentieren, über welches – in der Regel nicht bekannte – Qualifikationsniveau sowohl im pädagogischen als auch im interkulturellen Bereich eine Person verfügen kann, die an Frankfurter Schulen für Schüler und Eltern anderer Herkunftssprachen tätig ist.

Der Interviewte absolvierte in seinem Herkunftsland ein Studium in den Fächern Germanistik, Pädagogik und seiner Herkunftssprache mit dem Studienabschluss als Gymnasiallehrer. Er unterrichtete zunächst als Lehrer für Deutsch und seine Herkunftssprache, wurde Schulleiter eines Pädagogischen Berufsgymnasiums mit Internat sowie eines Zentralgymnasiums in seinem Herkunftsland. Während eines Deutschlandaufenthaltes (Stipendium des Kultusministerium seines Herkunftslandes) nahm er an Lehrerfortbildungsseminaren an einer Pädagogischen Hochschule teil (Deutsch als Fremdsprache, Seminare in Fachdidaktik und Methodik, Deutsche Grammatik, Konversation, Hospitationen an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien) und unterrichtete nach der Rückkehr in sein Herkunftsland als Lehrer für Deutsch und seine Herkunftssprache an einem Gymnasium für Rückkehrerkinder aus Deutschland mit den Schwerpunkten Reintegration sowie schulische und berufliche Orientierung der Jugendlichen in die Gesellschaft. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland nahm er eine Tätigkeit als Lehrbeauftragter für seine Herkunftssprache an einer Pädagogischen Hochschule auf und war Mitarbeiter bei einer Forschungsstelle für Migration, Integration und interkulturelle Erziehung. Er schloss ein zweites Universitätsstudium mit dem Grad eines Diplom-Pädagogen ab. Seit acht Jahren ist er im Hessischen Schuldienst als Lehrer für muttersprachlichen Unterricht an verschiedenen Frankfurter Schulen, als pädagogischer Berater für Schüler und Eltern sowie im Auftrag des Staatlichen Schulamtes in einem EU-Projekt („Willkommen, soziale und kulturelle Orientierung für Seiteneinsteiger“) mit dem Schwerpunkt Elternarbeit tätig. Seit dem Schuljahr 2000/2001 unterrichtet er mit Genehmigung des Staatlichen Schulamtes auch das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ in einer Grund- und einer Hauptschule.

Das *Kooperationskonzept* des Lehrers basiert auf einer Sichtweise von Bildung und Erziehung als einem Prozess, der Gesellschaft, Schule und Eltern als zentrale, prinzipiell gleichwertige und Veränderungen unterliegende Parameter impliziert. Ein wesentlicher Schwerpunkt seiner Bemühungen um Integration von Schülern anderer Herkunftssprachen liegt folgerichtig in der Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, auch um die vielfältigen Barrieren zu überwinden, die deutsche Lehrer immer wieder artikulierten (Bildungsferne, kein Erscheinen etc.), und die seiner Aussage nach meist in „Scham“, aber auch in erlebter Diskriminierung begründet sind.

Sein *Kooperationsprinzip* mit den Eltern basiert gemäß seinem Konzept auf der Vermittlung der Botschaft an die Eltern: „Schule und Gesellschaft sind auf Euch und Eure Unterstützung angewiesen!“

Seinen *Kooperationsauftrag* sieht er unter dreifachen Zielsetzungen:

- Problemorientierung
- Informationsvermittlung
- Kommunikation und Kooperation.

Diese Ziele müssten immer zusammen gesehen und beachtet werden, um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden. Verfolge man ausschließlich den problemorientierten Ansatz, dann laufe man Gefahr, dass die Eltern als Folge einer Beschämung die Gründe für Probleme nur ihren Kindern zuschrieben, verhalte man sich ausschließlich informationsorientiert, dann sei die Verankerung in den persönlichen Kontext der Eltern nicht gewährt. Zur Umsetzung dieses Auftrags sei ein bilingualer, mit den unterschiedlichen kulturellen Kontexten vertrauter Vermittler barrierenüberwindend und eher in der Lage, an die vorhandenen und realitätsformenden Orientierungen und Problemlagen anzuknüpfen als eine Person, die sich selbst erst die Basis für derartige Zugänge schaffen müsse.

Seine *Kooperationspraxis* lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Persönliche Anwesenheit bei allen Einschulungs- und sonstigen Veranstaltungen.
- Einladungen der Eltern zu Elternabenden und Gesprächen in ihrer Herkunftssprache mittels Brief und / oder Telefon (die „soziale Wirkung“ eines telefonischen Kontaktes sei sehr groß); eine deutsche Übersetzung des Briefes werde der Schulleitung zur Information ausgehändigt. Die Verläufe und Ergebnisse der Veranstaltungen bzw. Gespräche würden protokolliert.
- Einladung des Schulleiters zu allen Veranstaltungen.
- Elternabende in der jeweiligen Herkunftssprache der Eltern.
- Behandlung eines spezifischen Themas (z. B. Stellung des Lehrers in der deutschen Gesellschaft, Weiterbildung, Überweisung an weiterführende Schulen, Berufsausbildung), dazu gehöre auch die
- Erarbeitung von Rechten und Pflichten der Eltern – dieser Themenkomplex ziehe sich als Leitfigur durch alle spezifischen Themen hindurch, immer unter Wahrung des konkreten Bezugs zum praktizierten Alltag („Eltern haben eine fundamentale Verantwortung für ihre Kinder! Kinder müssen die Übernahme von Verantwortung lernen!“)
- Motivierung der Eltern, zusammen mit den Kindern schulische Veranstaltungen zu besuchen, auch den muttersprachlichen Unterricht und Deutsch als Zweitsprache („Die Interessen *Ihrer* Kinder sind wichtig! Kommen Sie mit Ihren Kindern *zusammen*!“ Die Familie als ganze müsse sich angesprochen fühlen.)
- Veranlassung, dass (muslimische) Mütter auf Klassenfahrten als Begleitpersonen mitfahren und die Lehrer unterstützen.

Der Lehrer erreicht nach eigenen Aussagen 60-70% aller Eltern, die in den Einzugsbereichen der Schulen leben, an denen er unterrichtet, und er wisse in jedem Einzelfall, welche Eltern seine Angebote nicht wahrnehmen. Einen Erfolg sieht er auch in der Tatsache, dass rd. 95% der Schüler seiner Schulen an seinem Herkunftssprachenunterricht teilnähmen. Damit ein *kommunikativer* Prozess mit den Eltern zu Stande käme, sei Respekt vor den Eltern wichtig, die nach seiner Erfahrung dann, wenn sie in Rechtfertigungspositionen wie „Verteidiger in einer Gerichtsverhandlung“ gebracht würden, die eigentlichen Gründe ihres Handelns ignoriert sähen. Dieser Respekt manifestiere sich bereits in der Art und Weise, in der man das Gegenüber anspreche. Eine weitere, von ihm allerdings in seiner Position nur punktuell zu realisierende Aufgabe sei die Kommunikation und Kooperation mit deutschen Lehrern, z. B. um wechselseitige Interpretationen von Schüler- oder Elternäußerungen und Handlungen auf ihre Haltbarkeit zu prüfen und möglichen alternativen, auch symbolischen Deutungen und Bedeutungen eine Geltungschance einzuräumen.

Für außerordentlich wichtig erachtet der Lehrer die positiven Einstellungen der Schulleitungen der Schulen, an denen er tätig ist, gegenüber Herkunftssprachen und –kulturen ihrer Schülerinnen und Schüler und die konstruktive Unterstützung seiner interkulturellen Arbeit.

### B.3.2.4 Methoden der Kontaktaufnahme mit dem Elternhaus

#### Motivierung zur Mitarbeit

Ein in Interviews mit Schulleitern, aber auch in den Fragebögen in Kommentaren angesprochenes Problem liegt in der Schwierigkeit der Motivierung der Eltern anderer Herkunftssprachen zur aktiven Mitarbeit in schulischen Belangen. Diejenigen Schulleiter, denen laut Fragebogenangaben eine Aktivierung gelang, wurden gebeten anzugeben, in welcher Weise sie sich um eine Aktivierung der Eltern bemühten (zu den Fragen e, f, g, h, i, j, o aus der vorhergehenden Tabelle). Sie gaben folgende Antworten, die der Rangfolge der Häufigkeiten der Nennungen entsprechend geordnet sind:

Kooperation mit Eltern: Motivierung zur Kooperation	Nennungen
1 direkte und gezielte persönliche Kontaktaufnahme durch den Klassenlehrer, in zwei Fällen durch den Herkunftssprachenlehrer	88 (41,3 %)
2 Elternabende (auch für Eltern anderer Herkunftssprachen), Informationsveranstaltungen	47 (22,1 %)
3 Eigeninitiative der Eltern anderer Herkunftssprachen	29 (13,6 %)
4 Kontaktaufnahme über (Schul)Elternbeiräte auch anderer Herkunftssprachen, Förderverein, Projekte (Mama lernt Deutsch), Förderprogramme	20 (9,4 %)
5 schriftliche Kontaktaufnahme (Elternrundschriften)	14 (6,6 %)
6 Kontaktaufnahme über deutsche Eltern / Nachbarschaft, Elternverein	12 (5,6 %)
7 Kontaktaufnahme über Schüler	3 (1,4 %)
<b>Gesamt</b>	213 (100%)

Mit Abstand dominiert die direkte und gezielte persönliche Kontaktaufnahme durch den Klassenlehrer („Ständige Gespräche, Überzeugungsarbeit“), um die Eltern zur Kooperation mit der Schule zu motivieren. Nach der Literatur ist insbesondere eine Motivierung durch den Herkunftssprachenlehrer erfolgversprechend, wenn dieser aktiv in die Kooperationsbemühungen eingeschaltet wird. Der Einsatz des Herkunftssprachenlehrers wird allerdings sehr selten genannt. Eine weitere Motivationsquelle sind Elternabende, an denen Eltern anderer Herkunftssprachen vor allem gebeten werden, sich zur Wahl für den Elternbeirat bzw. als Elternvertreter zur Verfügung zu stellen.

Mit rd. 14 % folgt die Nennung der Eigeninitiative der Eltern noch vor einer Motivierung durch Elternbeiräte. Die schriftliche Kontaktaufnahme mit Elternrundschriften, die Motivierung durch deutsche Eltern / Nachbarschaft oder Elternvereine sowie durch die Schüler selbst sind von untergeordneter Bedeutung. Insgesamt wird die Vielfalt der Motivierungsmaßnahmen von Eltern anderer Herkunftssprachen zur Kooperation mit der Schule deutlich.

#### Einladung zu Elternabenden und Elternsprechtagen

Wenn Eltern anderer Herkunftssprachen bei Elternabenden zur Kooperation mit der Schule motiviert werden sollen, müssen sie zunächst motiviert werden, auch zu den Elternabenden zu kommen. Die Frage an alle 132 Schulleiter, wie sie die Eltern zu Elternabenden und Elternsprechtagen einladen, wurde deshalb als gesonderte Frage gestellt. 88 Schulleiter nahmen wie folgt dazu Stellung (Mehrfachantworten waren möglich):

Einladung zu Elternabenden	Nennungen
1 schriftliche Einladungen in deutscher Sprache (bzw. englisch in der Bilingual School)	76
2 schriftliche und mündliche Einladungen (telefonisch durch Elternvertreter, Elternbeiräte, Fördervereine, Herkunftssprachenlehrer, Telefonketten der Eltern)	18
3 Einladungen in der Herkunftssprache (auch: bei Bedarf)	11
<b>Gesamt</b>	<b>105</b>

Den weitaus größten Anteil aller Nennungen bestreiten die in deutscher Sprache abgefassten schriftlichen Einladungsschreiben („Die Eltern werden wie die deutschen Eltern auch eingeladen: schriftlich in deutscher Sprache.“). Derartige Einladungen seien, wie in dem Gespräch mit dem herkunftssprachlichen Lehrer betont wurde, allerdings zu unpersönlich, und außerdem könnten jene Eltern, die mit der deutschen Schriftsprache und dem Schulsystem nicht so vertraut sind, die Bedeutung von Elternabenden und Elternsprechtagen nicht angemessen einschätzen<sup>40</sup>. Zudem hätten die Eltern häufig Angst davor, dass ihnen und ihren Kindern einseitig die Schuld für schulische Misserfolge zugeschrieben werde. Sprachbezogen differenzierte und persönlich übermittelte Einladungen zu Elternabenden und Elternsprechtagen sowie die Anwesenheit des Herkunftssprachenlehrers hätten hingegen zu einer erheblichen Erhöhung der Beteiligung geführt.

### B.3.2.5 Auswirkungen der Kooperation mit Eltern anderer Herkunftssprachen

Die Schulleiter wurden gebeten, die folgende Frage zu beantworten: „Wenn Sie verschiedene Möglichkeiten der Kooperation mit Eltern anderer Herkunftssprachen erprobt haben: Wie schätzen Sie ihre Wirkung ein?“

In der Auswertung der Antworten wurden nur jene Schulen (101 von 132) berücksichtigt, die in mindestens einer erfragten Kooperationsform (siehe Abschnitt B.3.2.3) Erfahrungen mit Eltern anderer Herkunftssprachen gesammelt hatten.

Die Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache ...	trifft zu %	trifft nicht zu / k. A. %
fühlen sich ernst genommen	65,3	34,7
haben ein größeres Vertrauen zu den Lehrern	58,4	41,6
identifizieren sich mehr mit unserer Schule	53,5	46,5
nehmen vermehrt an Elternsprechtagen teil	46,5	53,5
sind besser über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem informiert	45,5	54,5
nehmen vermehrt an Elternabenden teil	38,6	61,4
erzählen mehr über ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellungen	37,6	62,4
kommunizieren mehr mit Eltern deutscher Herkunftssprache	30,7	69,3
stellen sich häufiger als Elternvertreter zur Verfügung	29,7	70,3
unterstützen ihre Kinder stärker bei ihren Hausaufgaben	28,7	71,3

40 Letzteres können übrigens auch eine Reihe von Eltern deutscher Herkunftssprache nicht, wie aus Anmerkungen einiger Schulleiter in den Fragebögen hervorgeht.

In der Tabelle fällt der z. T. hohe Anteil derjenigen Schulleiter auf, die mit „trifft nicht zu“ bzw. auf die jeweiligen Fragen gar nicht geantwortet haben; eine Erklärung dafür kann hier nicht gegeben werden. Die Schulleiter, die die Items mit „trifft zu“ beantwortet haben, betonen vor allem die psycho-soziale und identifikationsstiftende Bedeutung der Kooperationsmaßnahmen. Auch eine vermehrte Teilnahme an Elternsprechtagen und eine bessere Informiertheit über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem liegen mit knapp 50 % der bestätigenden Angaben weit über dem Effekt einer stärkeren Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben (rd. 29 %). Dieser Befund darf jedoch nicht überinterpretiert werden: Eine Unterstützungsfunktion bei den Hausaufgaben kann erst bei dem Gegebensein einer Reihe spezifischer Voraussetzungen seitens der Eltern geleistet werden.

In einer offen gestellten Frage wurden zusätzlich eine schnellere Konfliktlösung und eine angemessenere Konfliktprävention als positiver Effekt der Kooperation mit dem Elternhaus genannt. Noch ungelöste Probleme seien Sprachbarrieren, die Notwendigkeit, Mütter stärker für den Kontakt mit der Schule zu gewinnen sowie die, in Einzelgesprächen Ängste abzubauen, die Eltern zu ermutigen und positive Rückmeldungen über die individuellen Leistungsfortschritte der Kinder zu geben.

## **B.4 Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer**

### **B.4.1 Zur Bedeutung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer in mehrkulturellen Schulen: Empirische Befunde**

Die Kultusministerkonferenz (1996) fordert in ihrer bereits mehrfach erwähnten Empfehlung zum Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ einen grundlegenden bildungspolitischen Perspektivenwechsel: Es müsse im Schulwesen künftig zunehmend um die Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz gehen. Interkulturelle Kompetenz sei eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen und zielen auf ein konstruktives Miteinander. Eingeschlossen sind hier jene Schülerinnen und Schüler der sog. „zweiten“ bzw. „dritten“ Migrantengeneration, von denen – entgegen sorgfältigen Untersuchungen – behauptet wird, bei ihnen habe ein „Konformismusshift“ von den Werten der Herkunfts- zu denen der Aufnahmegesellschaft stattgefunden (Nauck & Özel, 1986; Kagitcibasi, 1996; Peng & Nisbett, 1999; Bender-Szymanski, Hesse & Göbel, 2000; s. auch Ruf, 2002).

Die Realisierung der Empfehlung setzt allerdings einen Lehrer voraus, der selbst über die Schlüsselqualifikation „Interkulturelle Kompetenz“ verfügt. Bislang existieren jedoch keine empirisch fundierten Modelle, die angeben, welche Merkmale „interkulturell kompetentes“ Lehrerhandeln auszeichnen, und welche Bedingungen den Erwerb dieser „Schlüsselqualifikation“ fördern bzw. behindern: Fragen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit Blick auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen waren bisher zumindest in der Bundesrepublik Deutschland kein Gegenstand empirischer Untersuchungen. Es besteht aber kein Zweifel, dass eine zielgerichtete Qualifikation der Lehrkräfte eine wesentliche Bedingung z. B. für eine erfolgreiche Sprachförderung und damit für eine Verbesserung der Schulerfolgsquoten zweisprachiger Schüler darstellt. Es fehlt dementsprechend nicht an einschlägigen Forderungen von universitärer wie von ministerieller Seite (Reich & Roth, 2002).

Einen Beitrag zur Klärung der Frage nach der Qualifikation von Lehrern für den schulischen Umgang mit Mehrkulturalität leistete die bereits in Abschnitt B.2.6.1 erwähnte qualitative Längsschnittuntersuchung an zwanzig zukünftigen Frankfurter Lehrern, die ihr Referendariat an mehrkulturellen Schulen in Frankfurt absolvierten (u. a. Bender-Szymanski, 2000).

Die Ergebnisse der Untersuchung können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Erwartungen der Referendare an den eigenen Umgang mit „kultureller Differenz“ im schulischen Kontext *vor* Beginn des Referendariats sind auch ohne gezielte universitäre Ausbildung sehr differen-

ziert. Sie gründen auf der Fremd- und Selbstreflexion kulturgebundener Deutungs- und Handlungsmuster und schließen kognitive, affektiv-emotionale und handlungsbezogene Selbstveränderungen notwendig ein. Ihr angestrebtes Ziel ist das moralisch begründete, d. h. auf Achtung und Konsens basierte Bemühen um einen konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz.

- *Nach* Beendigung des Referendariats berichten die Referendare über vielfältige Konflikte mit Schülern anderer kultureller Herkunft und über Misserfolge bei ihren Konfliktlösungsversuchen, die zunächst darauf abzielten, die Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz ihrer eigenen Position zu erreichen oder erwünschtes Verhalten mit gewohnten Disziplinierungsmaßnahmen durchzusetzen. Die Analyse ihrer Ausführungen zum *weiteren* Umgang mit den Konflikten belegt allerdings, dass die Referendare sich unabhängig von Geschlecht und Schulform in der Art der kognitiven und affektiven Verarbeitung der Konflikte, in ihren gewählten Konfliktlösungsstrategien sowie in der Bewertung der Handlungsergebnisse deutlich voneinander unterscheiden.

Die Referendare der einen Gruppe verarbeiten die eigene affektive Betroffenheit konstruktiv und erschließen sich die Handlungsgründe der Schüler, um ihr Handeln aus *deren* kulturellen Kontext heraus verstehen zu können. Das kulturbezogene bereichsspezifische Deutungs-, Bedeutungs- und Handlungswissen, das sie erwerben, führt zur Relativierung und Differenzierung ihrer eigenkulturellen Sichtweisen und zur Erkenntnis der Mitverursachung der Konflikte. Auf der Basis der Achtung fremdkultureller Orientierungen beziehen die Referendare diese in ihre Konfliktlösungsüberlegungen ein, strukturieren ihre Zielvorstellungen um und lösen die Konflikte, indem sie ihren – rechtlich geschützten – pädagogischen Freiraum nutzen, damit ein schonender Ausgleich der Interessen aller an den Kulturkonflikten direkt oder indirekt Beteiligten erzielt werden kann. Dies gelingt ihnen durch die Verknüpfung unterschiedlicher kulturbezogener Orientierungen so, dass diese einerseits koexistieren können, und andererseits neue Erfahrungsräume für alle Beteiligten bereitgestellt werden. Ihre Erfahrungen werten diese Referendare als persönlichen Entwicklungsfortschritt. Die von diesen Referendaren berichteten Veränderungen lassen sich als Weiterentwicklung ihrer „interkulturellen Kompetenz“ in der von ihnen selbst vor Beginn des Referendariats angestrebten Richtung interpretieren.

Die Äußerungen einer anderen Gruppe von Referendaren belegen eine Zunahme der Schwierigkeit, Kulturkonflikte in der von ihnen vor Beginn des Referendariats erwünschten Weise zu bewältigen. Diese Referendare bestehen auf der Achtung und Übernahme des – unreflektierten – eigenkulturellen Normen- und Regelsystems durch die Schüler anderskultureller Orientierungen. Die Begründungen für die Forderungen einseitiger Anpassung lassen sich als Rechtfertigungen zur Beibehaltung der eigenen moralischen Glaubwürdigkeit interpretieren; sie berufen sich z. B. darauf, dass es prinzipiell keine Entscheidungsmöglichkeit gegen die normativen „Zwänge“ und die „sehr starren und festen Regeln im Schulsystem gäbe“<sup>41</sup>. Ihre Konfliktlösungsüberlegungen sind darauf gerichtet, die „Änderungsresistenz“ dieser Schüler und damit die kognitiven, psychischen und sozialen „Defizite“ zu beseitigen, die einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts erschwerten. Selten wird von gelungenen Anpassungsbemühungen berichtet, mehrheitlich von einer sinkenden eigenen Selbstwirksamkeitserwartung. Die Entwicklung geeigneter Anpassungsmaßnahmen wird deshalb auf (schul)politischer Ebene erwartet. Für den Fall des Scheiterns solcher Maßnahmen wird auch der Ausschluss Anpassungsunfähiger oder -unwilliger aus der Schul- und Residenzkultur erwogen. Es ist nicht erkennbar, dass der rechtlich gewährte pädagogische Freiraum, die Auslegungsnotwendigkeit sog. unbestimmter Rechtsbegriffe sowie die vom Gesetzgeber oft eingeräumten Ermessensspielräume von diesen Referendaren so genutzt werden, dass auch fremdkulturelle Orientierungsmuster berücksichtigt werden können. Bei wenigen Referendaren führt erst eine gezielte Intervention zur Reflexion eigen- und fremdkultureller Orientierungen

---

41 „Die Regeln sind nun mal da und stehen auch überhaupt nicht zur Diskussion. Regeln bestimmen den Schulalltag.“ – „Die Schule ist ein Raum für sich mit sehr starren, festen Regeln. Es kommt keiner auf die Idee – ich auch nicht – an den Regeln dieser Institution zu rütteln! Wenn es zu einem Problem kommt, dann ist es das zwischen dem (fremdkulturellen) Schüler und der Institution Schule.“

und zur verständigungsorientierten Weiterverarbeitung kulturbezogener Konflikte. Bei der Mehrheit dieser Referendare bewirkt die Intervention eine Reflexion der Barrieren, die die *eigene* Änderungsresistenz begründen. Insbesondere erweist sich bei ihnen die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen über „Kultur“ und „Kulturkontakt“, denn sie entwickeln subjektive Theorien

- von einem deterministischen Prägungsmodell der Persönlichkeit durch die je spezifische Umwelt,
- von der Homogenität von Mitgliedern einer Kultur, die eine einmal übernommene kulturelle Rolle nicht mehr „abwerfen“ könnten,
- von der Annahme der völligen Verschiedenheit von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen im Sinne gegensätzlicher Strukturen.

Empirische Untersuchungen belegen die Handlungswirksamkeit von subjektiven Theorien und die Verbesserung des Unterrichtshandelns von Lehrern durch deren Veränderung (Mandl & Huber, 1983)<sup>42</sup>.

Die Befunde der Untersuchung verdeutlichen, dass sich das Bemühen um einen konstruktiven Umgang mit kulturbezogenen Inhalten nicht gleichsam von selbst einstellt. In den Worten von Referendaren der ersten Gruppe ist es ein anstrengender und niemals endender Entwicklungsprozess. Dieser Prozess benötigt, so Referendare der zweiten Gruppe, unterstützende Fortbildungsmaßnahmen. Denn wenn die in anderen empirischen Untersuchungen belegte kulturelle Fremdheit als fundamentale Barriere von jenen Angehörigen der Aufnahmegesellschaft erlebt wird, die eine entscheidende Bindegliedfunktion für Integrationsbemühungen erfüllen sollen (Eberding & Schepker, 1995), dann dürfte es für sie erst recht schwer sein, sich Zugang zu den *Ressourcen* zu verschaffen, über die Schülerinnen und Schüler mit einem anderen kulturellen Hintergrund verfügen. Und gerade diese gilt es zu nutzen, wenn Integration und nicht Assimilation das Ziel erzieherischen Handelns ist (vgl. Nauck, Diefenbach & Petri, 1998).

Eine Studie zum Thema „Schulbildung für Minderheiten“ stellt bilanzierend fest: Auf der Ebene des Rhetorischen seien inzwischen Veränderungen der traditionellen Parameter, nämlich der Orientierung am Bild des nichtgewanderten, einsprachig aufgewachsenen Kindes, dessen Sozialisation in einer als sprachlich und kulturell homogen gedachten Gesellschaft stattfindet, in Gang gekommen. Ob aber die monolingual-monokulturelle Grundüberzeugung des deutschen Bildungswesens tatsächlich an Kraft verliert, werde erst die Zukunft zeigen (Gogolin, Neumann & Reuter, 1998). Ein Grund für diese ernüchternde Bilanz liegt in der Vernachlässigung der Vorbereitung und Fortbildung von Lehrern im Hinblick auf ihre Funktion, die sie in einer mehrkulturellen und mehrsprachigen Schule erfüllen sollen (siehe hierzu auch die Forderung der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen [2000, S. 129]).

#### **B.4.2 Zur Aus- und Fortbildung von Lehrern**

Befürworter der Aus- und Fortbildung von Lehrern im Bereich interkulturellen Lernens müssen sich mit einer fundamentalen Kritik auseinander setzen: Solche Maßnahmen basierten auf der expliziten Verwendung des Begriffes „Kultur“ und bedienten sich damit eines Konzeptes, das als Grenzmarkierung gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsverfahren gekennzeichnet wird, das den Menschen auf eine Zugehörigkeit zu ethnischen Herkunfts- und Abstammungsgemeinschaften festlege, als kollektiver „Kerker“ das Individuum seines Anspruchs auf Autonomie beraube und rassistische und ethno-nationalistische Ausgrenzungsstrategien im neuen Gewand fortschreibe (vgl. Römhild, 1998; Radtke, 1992, 79 f; Bielefeld, 1992; Taguieff, 1992). Durch die Bereitstellung interkultureller Erziehungskonzepte für Lehrerinnen und Lehrer werde zudem der Mensch zu Unrecht „als Urgrund des Rassismus, der Gewalt, der Fremdenfeindlichkeit und der Diskriminie-

---

42 Auch Drechsel (2001) belegt in ihrer Untersuchung zu subjektiven Lernbegriffen bei angehenden Lehrern, dass etwa ein Drittel der Befragten nach ihrem Studium einen laienhaften Lernbegriff haben, der sich vom Alltagsverständnis nicht wesentlich unterscheidet, was angesichts der großen Bedeutung, die einem professionellen Lernbegriff zugemessen wird, Anlass zur Sorge gäbe.



„Minderheiten“ (Radtke, 1995, S. 854) ins Zentrum pädagogischer Maßnahmen gerückt, anstatt institutionelle, politische, rechtliche und ökonomische Bedingungen als deren eigentliche Urheber zu identifizieren. Und: Vermeintliche „kulturelle“ Unterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen seien in Wirklichkeit *struktureller* Natur, die mit der *Kulturalisierung und Pädagogisierung* verschleiert würden. Dazu ist Folgendes kritisch anzumerken (ausführlich siehe Bender-Szymanski, 2002):

- „Kultur“ auf einen fremde Nationen / Ethnien inkludierenden bzw. exkludierenden Begriff zu reduzieren, diskreditiert Kultur insgesamt als ein Konzept, das bereits auf Kategorien kollektiver ethnonationaler Ein- und Ausgrenzung basiert und so als Voraussetzung, nicht aber als Gegenstand von Ethnisierung aufgefasst wird (Römhild, 1998). Zum Konzept der Kultur gehört grundlegend der Aspekt menschlicher *Kulturfähigkeit* als einer *conditio humana*, die es überhaupt erst ermöglicht, neue Erfahrungen - hier im Hinblick auf andere kulturelle Deutungs- und Bedeutungssysteme - auch über ethnonationale Grenzen hinweg kreativ und produktiv zu verarbeiten. Kultur ist also nicht als fest gefügtes Denk- und Handlungssystem zu verstehen, sondern als entwicklungsfähige kollektive Ressource für Kommunikation und Handeln in der Auseinandersetzung mit einer zunehmend mehrkulturellen Umwelt (vgl. Römhild, 1998).
- Bevor gegen die Verwendung des Konzepts „Kultur“ mit dem Argument votiert wird, es schreibe rassistische, diskriminierende und fremdenfeindliche Ausgrenzungsstrategien fort, bedarf es eines erheblichen Aufwandes nachzuweisen, dass bereits die Neigung zu kategorialem Denken und eine Eigengruppenpräferenz hinreichend für die Erklärung von Diskriminierung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sind.
- Individuelle und institutionelle Diskriminierung schließen einander nicht aus, sondern stehen in einer komplexen Wechselbeziehung zueinander. Auch Radtke (1995, 858) formuliert daher entsprechend: „Wenn es um ein Zusammenleben unterschiedlicher (ethnischer, d. Verf.) Gruppen in der Gesellschaft geht, braucht die Erziehungswissenschaft sich nicht auf den Menschen zu beschränken. ... Nicht nur die Menschen und ihre schädlichen Neigungen, sondern auch die Gesellschaft und ihre Teilsysteme können als ‚Täter‘ begriffen und daraufhin beobachtet werden, wie *sie* mit den Menschen umgehen, was sie ihnen antun, wie sie ... z. B. in Schulen, inkludieren oder nicht inkludieren oder sogar wieder exkludieren.“
- Bevor die Gefahr einer *Kulturalisierung und Pädagogisierung* eigentlich struktureller Ursachen für Differenzen zwischen Bevölkerungsgruppen heraufbeschworen wird, gilt es, die komplexen Wechselbeziehungen zwischen kulturellen und strukturellen Bedingungen sorgfältig zu analysieren. Solange nicht der Nachweis erbracht worden ist, dass *kulturelle* Differenzen bedeutungslos sind, solange besteht auch die wissenschaftliche Verpflichtung, zu ihrer Aufklärung beizutragen, und die bildungspolitische Forderung der Kultusministerkonferenz mit ihren pädagogischen Konsequenzen zu Recht.

Und ein weiterer Aspekt muss in dieser Kontroversdiskussion bedacht werden:

- Ein Kernelement von „Kultur“ und kultureller Identifikation ist die Sprache. Die faktische Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurde bereits dargestellt. Fragen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Hinblick auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen waren bisher jedoch zumindest in der Bundesrepublik Deutschland kein Gegenstand empirischer Untersuchungen. Es besteht aber auch kein Zweifel, dass, was den Sprachaspekt anbetrifft, eine zielgerichtete Qualifikation der Lehrkräfte eine wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Förderung der Zweisprachigkeit und damit für eine Verbesserung der Schulerfolgsquoten zweisprachiger Schüler darstellt. Dementsprechend fehlt es nicht an einschlägigen Forderungen von universitärer wie von ministerieller Seite. Die intensive Diskussion und die ersten Schritte zu einer Reform der Lehrerbildung, die derzeit in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland unternommen werden, eröffnen die Chance, Inhalte und Ziele vor allem im Bereich der Erstausbildung der Lehrer an didaktischen Entwicklungen in diesem Bereich zu orientieren. Benötigt werden sowohl spezifische Qualifikationen, wie die Didaktik

des Deutschen als Zweitsprache und die Didaktik des Herkunftssprachenunterrichts, als auch allgemeine Qualifikationen, wie das Nutzen mehrerer Sprachen zu fachlichen Zwecken und das bewusste Handhaben der (deutschen) Sprache als das wichtigste Medium des Unterrichts in (fast) allen Fächern (Reich & Roth, 2002).

#### **B.4.2.1      *Zur Ausbildungssituation von Lehrern an der Universität***

Der durchschnittliche Lehrer sei „nur im Ausnahmefall“ dafür ausgebildet, sprachliche und kulturelle Kompetenzen und Unterschiede zu erkennen. „Es gibt Universitäten wie die Hamburger, an denen sich Institute mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Deutschland speziell beschäftigen. Das übliche Lehrangebot für Lehramtsstudenten berücksichtigt dies gar nicht oder nur am Rande. ... Die Schwierigkeiten betreffen jeden Lehrer – unabhängig vom Unterrichtsfach. Sprache ist das Kernelement des Lehrens und Lernens ... Vor allem müssten die Fähigkeiten zur Diagnose sprachlich-kultureller Bildungsvoraussetzungen gefördert werden. Heute können Lehrkräfte oft gar nicht beurteilen, welche Kompetenzen und Erfahrungen ein Kind mitbringt, das nicht akzentfrei Deutsch spricht. ... Ganz wichtig ist, dass Lehrer die Situation der Schüler erkennen, um in ihrem Unterricht daran anknüpfen zu können. ... Der Lehrer könnte die Sprachkompetenzen der Kinder für ihr Erlernen des Deutschen nutzbar machen. ... Solcher Unterricht ist auch für einsprachige Kinder nützlich. ... Es würde sich in allen Fächern etwas ändern: Ein Kollege von mir bietet regelmäßig Seminare zum Thema Interkultureller Mathematikunterricht und Mehrsprachigkeit an.“ (Gogolin, 1999, S. 47).

#### **B.4.2.2      *Zur Fortbildung von Lehrern***

Ein Problem der Fortbildungen, die keine fundierte Auseinandersetzung, sondern unmittelbar verwertbare Problemlösungen anbieten wollen, sei, dass den Lehrern später oft die Grundlage dafür fehlt, mit der konkreten Lage an einer konkreten Schule umzugehen (Gogolin, 1999). Diese Problemanalyse deckt sich mit den Ergebnissen eines Gesprächs mit einem Vertreter des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) Frankfurt: Nach der jüngsten Neustrukturierung auf Grund von Sparmaßnahmen und politischen Vorgaben sei vor allem die regionale Ausstattung mit Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer im interkulturellen Bereich defizitär.

- Interkulturelles Lernen / Interkulturelle Erziehung habe – von einer Ausnahme<sup>43</sup> abgesehen – einen nur noch marginalen Stellenwert in den regionalen Angeboten des HeLP. Die Konzentration auf die Förderung des Deutsch-Sprachlernens sei als politische Setzung zu begreifen nach dem Motto: „Wer die deutsche Sprache beherrscht, kann die Assimilationsleistungen besser vollbringen.“ Die Behandlung sozio-kultureller Kontexte – die wechselseitige Thematisierung und Bearbeitung des kulturellen und religiösen Hintergrundes von Schülern anderer Herkunftssprachen *und* von deutschen Schülern so, dass dieser der Reflexion zugänglich gemacht wird und Einsichten in die Notwendigkeit des Mitdenkens der kulturellen Kontextgebundenheit auf *allen* Seiten vermittelt werden könnten, um sich die zentrale Frage gemeinsam stellen zu können: Welche Gesellschaft wollen wir? – komme viel zu kurz. Lehrer hätten oft schon große Informationsdefizite bei an sich trivialen kulturbezogenen Spezifika.
- Des Weiteren blieben wichtige flankierende Maßnahmen, die auch deutsche Kinder einbezögen, weitgehend unberücksichtigt, so z. B. der Konfliktmediationssektor, der konstruktive Umgang mit Aggressionen zwischen Ethnien, mit den spezifischen Herausforderungen durch und für Mädchen und Jungen mit einem anderen kulturellen Hintergrund.

---

43 Regionalstelle Frankfurt: „Migration und Integration - Kulturspezifische Beratung ‚Islam und Schule‘“. Details siehe im Kapitel „Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung.“

- „Interkulturelle Bildung“ in Frankfurt erfordere für die Zukunft ein grundlegend neues Konzept (Beispiel: Fritz-Bauer-Institut). Um dem gravierenden Mangel an Koordination abzuhelpfen, sei ein „Runder Tisch“ verbindlich einzurichten und vierteljährlich einzuberufen, an dem Vertreter aller mit interkultureller Bildung befassten *überregionalen* (auch das Hessische Kultusministerium) und *regionalen* Dezernate, Ämter, Schulen, Kindergärten, Vereine etc. (Polizei, Jugendhilfe, Amt für Multikulturelle Angelegenheiten, Stadtschulamt, Staatliches Schulamt, Hertie-Stiftung, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Schulleiter und Lehrervertreter, Stiftungen etc.) im Sinne eines „Projektmanagements“ auf der Basis eines Erfahrungsaustausches und der Feststellung von Defiziten kooperieren und Entscheidungen zu konkreten Maßnahmen zu treffen hätten. Hier müssten relevante Schwerpunkte im Bereich interkultureller Bildung speziell für Frankfurt ermittelt werden, präzise Aufgaben- und Projektmittelverteilungen vorgenommen und Personal für die Leistung von Koordinationsarbeiten zur Verfügung gestellt werden. Eine solche „multikulturelle Koordinationsstelle“, die zwischen den Ämtern eigenständig arbeite, wäre für alle ein Gewinn: mit einer Telefonnummer, einem Fax, einer Homepage und einer e-mail-Adresse.

Dieser Vorschlag korrespondiert mit dem eines Repräsentanten des Bereichs Jugendhilfe und Schule, der die Schaffung einer *Clearing-, Koordinations- und Beratungsstelle* auch für den interkulturellen Bereich für unbedingt notwendig erachtet („Alles unter einen Hut!“). Mangelnde Transparenz zwischen den Ämtern und den Schulen („Ich habe gerade mit einem Schulleiter gesprochen. Es gibt seit zwei Jahren Sozialarbeit an seiner Schule. Ich habe es zum ersten Mal erfahren. Es gibt sehr viel, und es läuft vieles prima, aber es gibt keine Systematisierungen.“), Undurchsichtigkeit der Finanzlage, durch bürokratische Blockaden verhinderte schnelle Reaktionsmöglichkeiten und unkoordiniertes Nebeneinander-Her-Arbeiten im Ämterbereich seien Kennzeichen der gegenwärtigen Situation. Was den speziellen Bereich „Jugendhilfe und Schule“ anbetreffe, sei eine vermehrte Hinzuziehung von mit den jeweiligen Sprachen und kulturellen Hintergründen vertrauten und auch hier sozialisierten Personen in die Entwicklung und Durchführung unterstützender Maßnahmen unabdingbar.

### B.4.3 Ergebnisse des Schulleiterfragebogens

Die Schulleiter (132) wurden gebeten, zu einer Reihe offen gestellter Fragen Stellung zu nehmen, die den Bereich der schulinternen oder –externen Lehrerfortbildung betrafen.

#### *Projekte / Schulversuche:*

Die erste Frage lautete: „Wenn Lehrer Ihrer Schule (auch Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts) in *Projekten oder Schulversuchen* fortgebildet werden, die die Vermittlung besonderer sprach- oder fachbezogener Kenntnisse und die Förderung eines konstruktiven Umgangs mit kultureller Differenz zum Ziel haben: Um welche besonderen Projekte / Schulversuche handelt es sich?“

23,5 % (31 von insgesamt 132 Schulleitern) gaben folgende 38 Projekte / Schulversuche an:

Art der Projekte	Anzahl
<b>1. Interkulturelle / Integrationsprojekte, auch berufsbezogen</b> z. B. EIBE, Integra, „Willkommen“, AOE, Projekte in Herkunftsländern (Schulbesuch in Mutterländern), Förderprogramm für Schulen mit hohem Zuwandereranteil, schulinterne Projekte	14
<b>2. Sprachbezogene Projekte (auch für Herkunftssprachenlehrer)</b> z. B. <i>mit</i> Sprache, DaZ, KOALA <sup>44</sup>	10
<b>3. Kommunikations- und Konflikttraining, Gewaltprävention</b> z. B. Mediationskurse	6
<b>4. Unspezifiziert</b> z. B. HeLP, ABZ <sup>45</sup>	8

Nach Angaben von 28 Schulleitern (k. A.=3) nahmen insgesamt 170 Lehrer (zwischen einem und 30 Lehrern) während des laufenden Schuljahres an den Projekten / Schulversuchen teil. Dies entspricht einem Anteil von 3,5% an der Gesamtanzahl aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer (Beamte und längerfristig Angestellte abzüglich zurzeit Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind).

Die *Einschätzung der Angebote* durch die Schulleiter (26, k. A.: 5) ist mehrheitlich (sehr) positiv, vor allem die Beurteilung der Angebote zum Kommunikations- und Konflikttraining sowie zur Gewaltprävention: z. B. „Wecken Problembewusstsein“ – „Positiv, da Probleme bewusst gemacht werden; Fortbildungsangebote werden an das Gesamtkollegium weitergegeben.“ – „Sind sehr umfangreich, interessant und zielgerichtet für die EIBE-Klassen.“ – „Sehr hilfreich.“ – „Konstruktiv.“ – „Haben sehr gute Auswirkungen auf den Umgang mit den Schülern.“ – „Speziell die Mediationsgruppen mit Schülern haben sich sehr bewährt.“ Lediglich drei Schulleiter stellten eine unterschiedliche Qualität der Angebote fest und beurteilten diese eher negativ.

Auf die Frage: „Wenn Lehrer Ihrer Schule (auch Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts) *nicht* in Projekten oder Schulversuchen fortgebildet werden oder ein *zusätzlicher Bedarf* besteht: Für welche Projekte besteht Teilnahmebedarf?“ haben 35 Schulleiter Wünsche geäußert, davon 10 Schulleiter, an deren Schulen bereits solche Projekte im laufenden Schuljahr stattgefunden haben.

Art der gewünschten Projekte	Anzahl
<b>1. Interkulturelle Projekte</b> – Kulturgebundenes Hintergrundwissen (z. B. spezifische Lebensformen, Erziehungsstile, Religionen); – Handlungswissen: kulturangemessene Kooperationsformen vorwiegend mit islamischen Familien, auch: ausbildungs- und berufsorientierte Elternarbeit, soziale und kulturelle Integration für Seiteneinsteiger; – Handlungswissen: Konstruktiver Umgang mit kultureller Differenz in der Schule – Handlungswissen: Integration fremdkultureller Besonderheiten in Schule und Unterricht	30
<b>2. Sprachbezogene Projekte: DaZ, DfA, Sprachheilkurse</b>	11

44 Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht Deutsch-Türkisch

45 Ein Kommentar lautet: „Lehrgang beim ABZ aus finanziellen Gründen gestrichen.“

Auch wenn insgesamt wenige Schulleiter Bedarf an weiteren Projekten äußerten, so fällt doch der überwiegende Bedarf nach interkulturellen Projekten auf, die kulturgebundes Hintergrund- und Handlungswissen zum Inhalt haben.

#### *Pädagogische / Fachtage:*

Zur Frage: „Wenn an Ihrer Schule *Pädagogische / Fachtage* durchgeführt werden, in denen Fragen zur Migration und Integration von Familien anderer Herkunftssprache bearbeitet werden: Um welche Veranstaltungen handelt es sich?“ nennen 24 Schulleiter (18 % von 132) insgesamt 27 Pädagogische bzw. Fachtage, an denen insgesamt 160 Lehrer teilnehmen (3,3% bezogen auf die Gesamtanzahl aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer abzüglich z. Zt. Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind). Nur wenige Schulleiter präzisieren allerdings ihre Angaben wie folgt: „Angebote der IFZ“, „Veranstaltungen des ABZ“ oder im Rahmen von „mitSprache“, „Pädagogische (Gesamt- und Stufen) Konferenzen“, „Elternarbeit – Elternmitarbeit“, „Fachförderung“, „Schulprogrammarbeitsgruppen“, in denen auch die Förderung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen thematisiert wird.

Die Veranstaltungen werden nach Angaben der Schulleiter mehrheitlich durchgeführt von der Schule in Kooperation mit außerschulischen Institutionen (HeLP, ABZ, IFZ, dem Schulpsychologischen Dienst), aber auch schulintern von Schulleitern, Kollegen, der Steuerungsgruppe, der Schulgemeinde oder von Lehrern des Herkunftssprachlichen Unterrichts.

#### *Supervisionen:*

Die Frage: „Wenn Lehrer Ihrer Schule an *Supervisionen* im Zusammenhang mit migrationsspezifischen Themen und Problembereiche teilnehmen: Wer führt die Supervisionen durch?“ beantworteten acht Schulleiter für insgesamt 169 teilnehmende Lehrer (3,5% bezogen auf die Gesamtanzahl aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer abzüglich z. Zt. Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind). Als durchführende Institutionen / Personen wurden genannt: das HeLP, externe Experten sowie von einzelnen schulinternen Teams selbstgewählte Supervisoren. Der Kommentar eines Schulleiters lautet: „Wer bezahlt die Supervision? Die Teilnehmer/innen!“

#### *Institutionalisierter regelmäßiger Erfahrungsaustausch:*

Auf die Frage: „Wenn es an Ihrer Schule einen *institutionalisierten regelmäßigen Erfahrungsaustausch* unter den Kollegen zu Konzepten und Inhalten gibt, die auf die Bildungsförderung von Schülern anderer Herkunftssprache bezogen sind: Wie oft findet dieser Erfahrungsaustausch statt?“ antworteten 27 Schulleiter (20% von 132) wie folgt:

Sechzehn Schulleiter gaben „wöchentlich bis einmal im Monat“ an, 3 Schulleiter „vierteljährlich“, vier Schulleiter „halbjährlich“ sowie weitere drei Schulleiter „einmal jährlich“. Insgesamt nahmen nach Angabe der Schulleiter 184 Lehrer an dem Erfahrungsaustausch teil (3,8% bezogen auf die Gesamtanzahl aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer abzüglich z. Zt. Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind).

#### *Erworbene Kenntnisse in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler:*

In Interviews mit Schulleitern, die im Vorfeld der Fragebogenkonstruktion stattfanden, wurde darauf hingewiesen, dass es Schulen gibt, die gezielt Fortbildungsprogramme initiieren und unterstützen, damit sich ihre Lehrer (deutscher Herkunftssprache) Kenntnisse in den Herkunftssprachen der Schüler aneignen, um besser mit ihnen und ihren Eltern kommunizieren zu können. Die Sprachkenntnisse wurden in Sprachkursen im In- und Ausland, u. a. in speziellen Ferien-Sprachkursen, erworben. Es bestand deshalb Interesse an einer Befra-

gung aller Schulleiter danach, ob und wenn ja, in welchen Herkunftssprachen ihrer Schüler sich wie viele Lehrer ihrer Schule Kenntnisse erworben haben.

Die Angaben von 30 Schulleitern (23 % von 132) sind der Rangordnung der Häufigkeit der Sprachnennungen wie folgt bei einer Gesamtzahl von 147 Lehrern (3,1% bezogen auf die Gesamtanzahl aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer abzüglich z. Zt. Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind), die sich Kenntnisse in den Herkunftssprachen der Schüler erworben haben: türkisch, spanisch und italienisch sind am häufigsten vertreten, es folgen die Sprachen russisch, griechisch, pakistanisch, persisch, iwrih, kroatisch, portugiesisch, afghanisch und arabisch.

Die *Auswirkungen* der erworbenen Sprachkenntnisse werden von 17 Schulleitern wie folgt beschrieben:

Bezug: Unterricht

- primär soziale Konsequenzen:
  - Überwindung von Anfangsschwierigkeiten und Konflikten
  - Kinder freuen sich, sind offener
  - Leichtere Kontaktaufnahme, besserer Zugang zu den Schülern
  - Hilfe für neue Migrantenkinder
  - Anerkennung von den Schülern
- primär leistungsbezogene Konsequenzen:
  - Hilfe beim Erklären
  - Förderung des Verstehens und Verständigens
  - Ermöglichung kontrastiven Arbeitens
  - Gewinnung präziserer Informationen

Bezug: Eltern anderer Herkunftssprachen

- Ansprechpartner für Eltern (freuen sich, sind offener)
- Leichtere Kontaktaufnahme
- Besseres Verstehen und Verständigen (hilfreich für Elterngespräche)

#### *Zusätzliche Fortbildungsangebote:*

Auf die offen gestellte Frage, welche Fortbildungsangebote von Lehrern der Schule zusätzlich in Anspruch genommen wurden, nehmen insgesamt 55 Schulen (von 132) Bezug<sup>46</sup>. Dabei entfallen auf ausschließliche Angebote des HeLP 31 Nennungen. Die weiteren Nennungen beziehen sich sowohl auf Angebote des HeLP als auch auf die Wahrnehmung weiterer Fortbildungsmöglichkeiten wie Auslandsaufenthalte, VHS, AMKA, freie Träger sowie Schulaustauschprogramme.

Eine Zusammenstellung aller vom Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) *zentral* angebotenen Fortbildungsveranstaltungen für das laufende Schuljahr 2001 / 2002 gibt einen Einblick in die inhaltliche Breite der Angebote im Kontext interkulturellen – auch sprachbezogenen – Lernens (siehe Anhang B.11). Die Konzepte der einzelnen Veranstaltungen zeichnen sich durch einen direkten methodischen und didaktischen Unterrichtsbezug aus. Gleichzeitig wird der Stellenwert nicht nur wissensbezogener, sondern auch selbst- und fremdreflexiver Elemente sowie die Betonung von Selbsterfahrung deutlich. Über 36 % der 22 Angebote mussten jedoch wegen einer zu geringen Nachfrage ausfallen. Die tatsächlichen Anmeldungen (296) lagen mit rund 63 % weit unter dem erwarteten Niveau (473). Der Anteil an teilnehmenden Frankfurter Lehrern betrug ohne Berücksichtigung von Mehrfachteilnahmen 21 % (von 296). Gemessen an der Gesamt-

---

46 Drei Kommentare von Schulleitern lauten: „Welche Angebote? Schicken Sie uns bitte die aktuelle Liste dieser Angebote umgehend zu!“ – „Alle Lehrkräfte unserer Schule werden für die Abdeckung des Regelunterrichts benötigt. Der Unterrichtsausfall beträgt ca. 10-20%!“ – „Es gibt für Besondere Bildungsgänge – nicht erst seit heute – keine Angebote mehr!“

anzahl (4794) aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer (Beamte und längerfristig Angestellte abzüglich zurzeit Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind) entspricht dies einem Anteil von 1,3%, wenn man Mehrfachteilnahmen unberücksichtigt lässt.

Nach Auskunft der *Regionalstelle Frankfurt* konnten aus finanziellen als auch aus personellen Gründen lediglich drei Veranstaltungen im laufenden Schuljahr 2001 / 2002 angeboten werden, die dem interkulturellen Lernen zuzurechnen sind. An diesen Veranstaltungen haben insgesamt 38 Frankfurter Lehrer teilgenommen:

- am Seminar „Deutsch als Fremdsprache lehren an Grund- Haupt- und Realschulen“: 23 Teilnehmer,
- am Seminar „Internet und Praxis – Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht“: 5 Teilnehmer,
- am Seminar „Einbindung des PC's in den Sprachunterricht“: 10 Teilnehmer.

Dies entspricht ohne die Berücksichtigung von Mehrfachteilnahmen einem Anteil von 0,8% an der Gesamtanzahl aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer (Beamte und längerfristig Angestellte abzüglich zurzeit Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind).

Die Forschung betont die Unabdingbarkeit von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen im interkulturellen Bereich, wenn sich die Integration von Schülern mit einem anderen sprachlich-kulturellen Hintergrund auch in einer besseren Bildungsbeteiligung niederschlagen soll. Die Antworten der Schulleiter zur Wirksamkeit fortbildungsbezogener Veranstaltungen für Lehrer spiegeln insgesamt eine positive Einschätzung und die Notwendigkeit zusätzlicher Angebote wider. Andererseits fallen Veranstaltungen wegen mangelnder Teilnahme von Lehrkräften aus, insbesondere auch solche, die durch einen expliziten didaktisch-methodischen Unterrichtsbezug gekennzeichnet oder von allgemeiner Relevanz für jeden Lehrer sind, der in mehrkulturellen Klassen unterrichtet. Hier wären weitere Forschungen zur Erklärung dieser Diskrepanzen sinnvoll.

## **B.5 Zur schulischen Situation der Roma-Kinder und Jugendlichen**

### **B.5.1 Roma - Kinder und Jugendliche: Eine besondere Herausforderung für das Bildungs- und Erziehungssystem**

Romakinder und Jugendliche stellen weltweit eine besondere Herausforderung für pädagogisch-psychologische Bildungs- und Erziehungstheorien sowie gleichermaßen für die Praxis des Bildungs- und Erziehungswesens dar, der bislang nur äußerst unzulänglich begegnet werden konnte (Kyuchukov, 2000; Cozma, Cucos & Momanu, 2000). Folgende Gründe können als wesentliche identifiziert werden. Sie verdeutlichen gleichzeitig die Bandbreite wissenschaftlicher Disziplinen, die damit angesprochen werden:

- *Historisch:*

„Wer den Antiziganismus erklären will, muss den Völkermord an Sinti und Roma meinen.“ (Maciejewski, 1996, S. 9; Margalit, 2001). Rassismus in seiner inhumansten Manifestation in Form der Vernichtung der „Zigeuner“ im Nationalsozialismus ist nur eine der historischen Ereignisse, die hier genannt werden müssen.

- *Politisch-(schul)rechtlich:*

Die größte Gruppe der in Frankfurt lebenden Roma-Familien (ca. 2500 Personen) sind Flüchtlingsfamilien aus Rumänien<sup>47</sup>. Im Status eines vorübergehenden Duldungsaufenthaltes haben die Roma-Kinder und Ju-

---

47 „Seit Öffnung der Grenzen nach Osteuropa sind, insbesondere in den frühen 90er-Jahren, viele Romafamilien aus Rumänien in die BRD geflüchtet. .. Die Asylanträge .. wurden .. mit der Begründung abgelehnt, dass es eine nachweisbare Gruppenverfolgung auf Grund ethnischer Herkunft als Roma in Osteuropa nicht gäbe. Trotz gegenteiliger Berichte von namhaften internationalen Menschenrechtsorganisationen ... und Roma-Selbsthilfe-

gendlichen nach Hessischem Recht zwar das Recht auf einen Schulbesuch, es besteht für sie aber keine Schulpflicht wie im Status mit Aufenthaltsbefugnis, wiewohl ihnen der Schulbesuch nicht verwehrt wird.

- *Identitätspsychologisch:*

Roma (und Sinti) stellen innerhalb Europas und seiner Nationalstaaten eine ethnische Gruppe ohne eigenes, fest umrissenes Territorium dar. Dies unterscheidet sie grundsätzlich vom Gros der in Europa lebenden Minderheiten als Angehörigen eines europäischen oder außereuropäischen Nationalstaates (Hornberg, 2000). Sie haben mithin keine nationalstaatliche Identität entwickelt, sehr wohl aber eine ethnisch-kulturelle Identität (Reemtsma, 1996).

- *Entwicklungspsychologisch:*

Ohne auf theoriegeleitete empirische Untersuchungen zurückgreifen zu können, legt es sich nach der Literatur nahe anzunehmen, dass Roma-Familien über andere Vorstellungen von entwicklungspsychologischen Phasen verfügen; es fehle ein Adoleszenzkonzept mit daraus resultierenden Konsequenzen für die gesamte Lebensplanung und -gestaltung:

„Das kleine Kind genießt innerhalb des Familienverbandes große Freiheiten. Dies endet mit dem Zeitpunkt des Erwachsenseins (ab 13 Jahre, familienabhängig, geschlechtsabhängig). Eine Zeit des Umbruchs, des Aufbegehrens gibt es nicht, dafür fehlten und fehlen Raum und Zeit und eine unserer Gesellschaft vergleichbare Vorstellung von Adoleszenz. Der Eintritt in das Erwachsenenalter wird mit allen Grenzziehungen und Konsequenzen gelebt, was bedeutet: andere Kleiderordnung, Erwerbstätigkeit traditioneller Art, frühe Heirat und Familiengründung, Verantwortung, Entscheidungen....“ (Ernst, Schwarz & Sommer, 2002, S. 13).

- *Lernpsychologisch:*

Bedeutung und Wert institutionalisierter schulischer Bildung und Erziehung ist für Roma oft nicht einsichtig. Organisation, Ziele und Lerninhalte der Schule stehen in keiner Beziehung zu ihrer Lebenswelt, in der die Trennung von familiärer Erziehung und schulischer Bildung nicht existiert. Die (Groß)Familie stellt als einzige Sozialisationsinstanz jene soziale Organisationsform dar, in der sich die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums vollzieht („Ein Rom ist kein Rom“, Zitat der Leiterin der Schaworalle). „Sie umschließt alle Phasen eines Lebens, ein Mensch wächst auf in der Familie und für die Familie. Kein Bereich der Erziehung, wie z. B. in der Nichtzigeunergesellschaft die Bildung, wird vollständig ausgelagert.“ (Rakelmann, 1988, S. 79; nach Jaroschek, 1999, S. 49). Die Kinder lernen in ihrer Gemeinschaft im Kontext realer Aufgabenstellungen durch Beobachten und Zuhören sowie die Teilnahme an allen täglichen Aktivitäten ökonomische, soziale, sprachliche, politische und moralische Codes ihrer Gemeinschaft – kurz: das akkumulierte „kulturelle Wissen“, aber auch die offizielle Sprache der Majorität. Entsprechend den Erfordernissen, die für die Erhaltung ihrer Kultur notwendig sind, wird die Organisation von Lernprozessen - die sich als „Erziehung“

---

Verbänden bleiben das Auswärtige Amt und das Innenministerium bis heute bei dieser ablehnenden Haltung. Die einzige Möglichkeit zum weiteren Verbleib im Bundesgebiet führte über die Ausbürgerung aus der Staatsbürgerschaft des Herkunftslandes. Im Falle Rumäniens wurde diese Ausbürgerung bei der Botschaft beantragt und gegen die Zahlung von Geldern bestätigt. Die Familien bekamen danach einen Fremdenpass mit Aufenthaltserlaubnis oder -befugnis und dem Status „staatenlos“. Die 1992 zwischen der Bundesregierung und verschiedenen osteuropäischen Staaten abgeschlossenen Rückübernahmeverträge hatten u.a. zur Folge, dass die Ausbürgerungsbestätigungen überprüft und in 80% der Fälle - so die Information der Frankfurter Ausländerbehörde - als gefälscht bezeichnet wurde. Die Belegschaft der rumänischen Botschaft wurde Mitte der 90er-Jahre komplett ausgewechselt. Das aktuelle Ergebnis dieser Vorgehensweise ist: die Mehrzahl der Fremdenpässe wurde entzogen, stattdessen werden Duldungen erteilt. Duldung bedeutet ‚Aussetzung der Abschiebung‘. Eine Duldung gilt als Passersatz und hat eine Laufzeit von max. einem Jahr. Viele Familien verfügen nur noch über Grenzübertrittsbescheinigungen mit der Aufforderung, innerhalb von sechs Wochen das Bundesgebiet zu verlassen. Der weitere Aufenthalt und die Abwehr der Abschiebung kann nur durch die krankheitsbedingte Verlängerung der Duldung oder der Grenzübertrittsbescheinigung erreicht werden.“ (Ernst, Marx & Sommer, 2002, S. 10).



immer im Kontext gesellschaftlicher Anforderungen in einem geschichtlich konkreten Verhältnis realisiert, bei den Roma und Sinti in die strukturellen Erfordernisse ihre Lebensweise eingebunden.

- *Erziehungspsychologisch:*

In der gemeinschaftsbasierten (traditionellen) Erziehung sind soziale Hierarchien und die Regeln des Zusammenlebens sehr strikt sowie der Respekt vor den Älteren bei gleichzeitig hoher Solidarität innerhalb der Gemeinschaft besonders ausgeprägt (Jaroschek, 1999). Die geschlechtsspezifische Rollenverteilung ist auf Grund der starken Trennung der Geschlechter, die sich jeweils in eigenen Lebenssphären bewegen, sehr deutlich vorhanden.

- *Ethnologisch:*

Die aktive Gestaltung der Lebenssituation ist wesentlich bestimmt von Bewahrung und Erhalt der eigenen Sprache und Kultur (mit ihrem indischen „Kern“; Jaroschek, 1999). Dies wird oft von der Majorität als Legitimation für die Segregation und Diskriminierung dieser als anpassungsunwillig etikettierten Gruppe angeführt oder zum Anlass genommen, der als defizitär eingestuften Alltagspraxis mit einer paternalistischen Haltung und mit sozialfürsorgerischen Maßnahmen zu begegnen (Hornberg, 2000, S. 14).

- *Linguistisch:*

In den Industriegesellschaften stellt die Schriftlichkeit als Folge einer spezifischen europäischen Entwicklung eine grundlegende Kommunikationsform dar, für die heranwachsenden Generationen das ausschlaggebende Kompetenzkriterium – als Lese- und Schreibfähigkeit – für den Schulerfolg und die Integration in die Arbeitswelt. Roma (und Sinti) jedoch verfügen über keine Schriftsprachen. Ihre Traditionen sind ausschließlich in mündlicher Form überliefert worden. Erst in jüngster Zeit werden in einem außerordentlich komplizierten Prozess wissenschaftliche Verschriftungsansätze vorgenommen und Versuche zu einer Vereinheitlichung des in vielen Dialekten gesprochenen Romanes initiiert (Matras, 1997). In den Roma- und Sinti-Gemeinschaften bedeutet das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens deshalb eine neue Dimension der sozialen Wirklichkeitsbewältigung, und dies geschieht darüber hinaus im schulischen Bereich in der Sprache der Residenzkultur.

- *Sozial-ökonomisch:*

Zwischen sozio-ökonomischem Status und Schulbesuch wird keine Korrelation gesehen. Das berufsbezogene Erziehungsziel ist nicht auf die Eingliederung in den Produktionsprozess der modernen Industriegesellschaften ausgerichtet. Der berufliche Erfolg eines Individuums kommt durch ein auf Verwandtschaft basierendes Netzwerk ökonomischer Solidarität allen Gruppenmitgliedern zugute. Andererseits schwinden ihre ökonomischen Nischen als Folge wirtschaftlichen Strukturwandels zunehmend, die sich über die Jahrhunderte gewachsene Tradition des Fahrens herausgebildet haben und noch heute in kaufmännisch-gewerblichen, künstlerischen, musischen und handwerklichen Bereichen vielfach ausgeübt und weitergegeben werden.

- *Pädagogisch:*

Roma-Kinder, die überhaupt eine Schule besuchten (ca. 30-40%), taten dies oft sehr unregelmäßig – eine Regelercheinung, die in den Ländern Europas vorherrschend und empirisch nachweisbar ist (Jaroschek, 1999, S. 51; Kyuchukov, 2000; Cozma, Cucos & Momanu, 2000). Sie machten keine Hausaufgaben, saßen nicht still, reagierten nicht darauf, wenn die ganze Lerngruppe angesprochen wird, sprachen und antworteten direkt, ohne aufgefordert zu sein, ließen sich im Gespräch mit anderen auch nicht vom Lehrer unterbrechen, akzeptierten die Autorität der Lehrer nicht grundsätzlich, sondern erst, wenn die Lehrer sie überzeugt hätten

und seien von einem bestimmten Alter an „einfach weg“. Auch ihr Umgang mit Zeit und Raum sei grundsätzlich anders organisiert als in unserer Gesellschaft (Erich, 2000, S. 193).

Während in fast allen Aufnahmeländern der Europäischen Gemeinschaft in den letzten Jahren zahlreiche Pilotprojekte zur schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen aus den Roma- und Sinti-Gemeinschaften entstanden sind, die in ihren Zielsetzungen schwerpunktmäßig auf die Erstellung adäquater Unterrichtsmaterialien sowie auf die Fortbildung der Lehrkräfte ausgerichtet sind, hat die staatliche Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder mit bildungspolitischen noch mit pädagogischen Konzepten auf den Zuwachs von Roma- und Sinti-Kindern und Jugendlichen reagiert.

## **B.5.2 Das Frankfurter Modellprojekt Schaworalle**

### ***B.5.2.1 Entwicklung und Ziele***

Mitte der 90er-Jahre stießen die Frankfurter Polizei und die Streetworker des Jugendamtes vermehrt auf „Straßenkinder“ aus rumänischen Romafamilien, die durch Bettelei, Diebstähle und Prostitution auffielen. Die katastrophalen Wohn- und Lebensverhältnisse vieler rumänischer Flüchtlingsfamilien im Stadtgebiet Frankfurt und ihre meist unklare ausländerrechtliche Situation (fehlende Pässe und Geburtsurkunden) führten dazu, dass die Kinder für den Lebensunterhalt der Familien mit aufkommen mussten. Es entstand eine enge Kooperation mit dem Jugend- und Sozialamt, dem Stadtschulamt, dem Kinderbüro, dem Amt für Multikulturelle Angelegenheiten, der Lehrerverkooperative, der Polizei und dem Förderverein Roma e.V. Dieser stellte 1996 einen Projektantrag, um Hilfen und Perspektiven für minderjährige Roma anbieten zu können. Die Kindertagesstätte „Schaworalle“ (Romanes: „Hallo Kinder“) entstand als (stundenweises) Projekt in einem Kinderhaus in Bahnhofsnähe. Seit 1999 ist es als Kindertagesstätte auch finanziell und rechtlich abgesichert. Als Modellprojekt des Fördervereins Roma, das über das Schulamt der Stadt Frankfurt, das Jugendamt Frankfurt und das Landesjugendamt finanziert wird, betreut die „Schaworalle“ seit 1999 ausschließlich Kinder aus rumänischen Romafamilien. Die konkreten Tätigkeitsbereiche umfassen Kindergarten, Alphabetisierung, Schulvorbereitung, Schulbegleitung, Mittagessen, Nachmittagsangebote, Elternberatung und Freizeitzeiten.

### ***B.5.2.2 Strukturen und Angebote<sup>48</sup>***

#### *Personal*

Die Kindertagesstätte versteht sich als niedrigschwelliges Angebot, das sich am Gemeinwesen der Roma orientiert und die Kinder da abholt, wo sie stehen. Eine zentrale Bedeutung kommt deshalb dem Personal der Einrichtung zu, das sich gleichberechtigt aus Roma und Nicht-Roma zusammensetzt. Die Anwesenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der eigenen Kultur schafft Vertrauen bei Eltern und Kindern und ermöglicht den „Fremden“ (Nicht-Roma) einen Zugang zu deren Lebensrealitäten.

Die Arbeit der Schulgruppen innerhalb der Kindertagesstätte wird seit November 2000 durch die Abordnung einer Lehrerin für Lernhilfe mit 20 Stunden pro Woche unterstützt, die die Hauptschulgruppe betreut. Im Sommer 2001 kam eine Grundschullehrerin hinzu. Der Status der schulpflichtigen Roma-Kinder und Jugendlichen wird mit dem Staatlichen Schulamt Frankfurt/M. in jedem Einzelfall abgesprochen.

---

48 Der folgende Text ist mit geringfügigen Modifikationen entnommen aus Ernst & Thomas (2002).

### *Klientel*

Es existiert inzwischen ein Stamm von 40 festangemeldeten Kindern, die Gesamtgruppe der betreuten drei- bis sechzehnjährigen Kinder und Jugendlichen umfasst ca. 60 Kinder. Ein zentrales Anliegen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist der Aufbau von stabilen Gruppen. Die Regelmäßigkeit des Besuchs der Kinder stellt ein Grundproblem dar und ist zugleich ein wichtiges Lernziel der Schulvorbereitung. So besuchen täglich zwischen 25 und 40 Kinder die Einrichtung. Sie kommen an drei bis vier Tagen pro Woche und melden sich bei wichtigen Terminen oder Familienereignissen ab.

Die Kindertagesstätte ist montags bis freitags von 9 bis 17 Uhr geöffnet. Dennoch schaffen es zunächst nur wenige Kinder, ob mit oder ohne Eltern, entsprechend früh aufzustehen. So gibt es beispielsweise ein Belohnungssystem: wer vor 9.30 Uhr kommt, erhält ein Sternchen. Wer fünf Sterne hat, erhält ein schulbezogenes Geschenk, z.B. einen Wecker.

Vormittags findet der Betrieb bis zum Mittagessen gegen 13 Uhr in drei Gruppen statt. Die Gestaltung des Nachmittags ist altersgemischt und angebotsorientiert.

### *Angebote*

#### Der Kindergarten

Bis zu fünfzehn Kinder werden hier von einer Erzieherin und einer pädagogisch geschulten Roma-Mitarbeiterin betreut, letztere ist insbesondere für die Elternarbeit sehr wichtig. Im Gegensatz zum Schulbereich, der den meisten Eltern trotz aller Widersprüche wichtig ist, gilt es als befremdend, dass kleine Kinder außerhalb der Familie betreut werden. Deshalb dürfen die Mütter einige Zeit mit in die Kindergartengruppe kommen, um zu sehen, wie es ihren Kleinen dort ergeht.

#### Die Vor- und Grundschulgruppe

Dieser Bereich wird von den sieben bis elfjährigen Kindern „die kleine Schule“ genannt. Sie stellt eine Zwischenstation zur „großen Schule“ (Regelschule) dar und dient der Alphabetisierung und Schulvorbereitung. Seit Sommer 2001 ist hier eine Grundschullehrerin mit voller Stundenzahl tätig.

Die Vorschüler werden hauptsächlich von einer Roma-Mitarbeiterin betreut, die mit vorschultypischen Materialien arbeitet, um den Kindern Grundbegriffe und Kenntnisse in deutscher Sprache zu vermitteln, die für einen Schulbesuch in einer Regelschule Voraussetzung sind. Abhängig von der Konzentrationsfähigkeit der Kinder kann an manchen Tagen die „Schulzeit“ (9.30-13 Uhr) komplett eingehalten werden. An anderen Tagen gehen die Kinder nach der Pause direkt zum Spielen in die Kindergartengruppe oder auf den Spielplatz.

Die Grundschulgruppe ist vom Leistungsniveau sehr heterogen. Sie beginnt mit dem Rechenunterricht, der vollständig individualisiert angelegt werden muss. Mit Hilfe einer Übersicht der zu erlernenden Mathematikinhalte der Grundschule wird für jedes Kind eine Lernerfolgliste geführt, die Auskunft darüber gibt, wann welche Aufgaben erfolgreich bearbeitet wurden. Nach einer Pause wird Deutsch bzw. Sachkunde angeboten. Hier wechseln sich phasenweise Gruppenunterricht, Einzelbetreuung und Stillarbeit ab. Einmal pro Woche findet gezielter muttersprachlicher Unterricht bzw. Sachunterricht in Romanes statt. Auf Grund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder, ihres zum Teil schwierigen Verhaltens und auch der Konzentrationsprobleme ist die Betreuung dieser Gruppe besonders personalintensiv. In dieser Gruppe arbeiten auch die meisten ehrenamtlichen Mitarbeiter.

#### Die Hauptschulgruppe

In dieser ebenfalls sehr heterogenen Gruppe wird besonders den elf bis sechzehnjährigen Kindern und Jugendlichen ein Bildungsangebot gemacht, denen trotz einiger Versuche ein regelmäßiger Schulbesuch nicht gelingt, die im eigenen kulturellen Kontext schon „Erwachsene“ sind und deren Eltern keinen Schulbesuch mehr erlauben, die auf eine Schulzuweisung warten, oder die von Ämtern eine Auflage zur Alphabetisierung erhalten haben. In dieser Gruppe werden neben dem Rechenunterricht und Deutsch, Romanes, Erdkunde, Biologie, Geschichte, Religion, Englisch auch die Geschichte der Roma und Themen aus ihrem Alltag in den

Mittelpunkt gerückt. Dieses Angebot stellt vor allem für die Mädchen eine Chance dar. Wenn sie älter als zwölf sind, dürfen sie sich oftmals nicht ohne Aufsichtsperson in gemischtgeschlechtlichen Gruppen aufhalten, wie es in einer Regelschule üblich wäre. „Schaworalle“ ermöglicht diese Aufsicht in Form von Geschwistern und Betreuern, die Roma sind.

#### Das Nachmittagsangebot

Für die Kinder, die die Regelschule besuchen, gibt es nach dem Mittagessen ab 14 Uhr eine Hausaufgabenhilfe. Die Kinder „von der Straße“ zu holen, bedeutet für die Mitarbeiter von „Schaworalle“ nicht nur, ihnen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, sondern ihnen auch Raum und Gelegenheit zu geben, jenseits aller materiellen Sorgen „Kind zu sein“. Wie allen anderen Kinder sollen sie toben, spielen, Zugang zu kreativen und sportlichen Angeboten erhalten und Ausflüge unternehmen. Schwimmen, Musikwerkstatt, Holzwerkstatt und Kunstunterricht gehören zu den regelmäßigen Angeboten, eine Fahrradwerkstatt, Ausflüge und Theaterworkshops zählen eher zu den jahreszeitlichen Programmpunkten.

#### „Bari Worba“

Bei einer regelmäßig stattfindenden Vollversammlung aller Kinder und Mitarbeiter („Bari Worba“ bedeutet „das große Wort“) werden alle anstehenden Themen, wie die Pläne für die nächsten Wochen, Erfolge und Konflikte, Regeln und Sanktionen sowie Wünsche und Ideen besprochen, eine an die Tradition der Roma anknüpfende Praxis, bei der insbesondere die gemeinsame Gestaltung und Verbindlichkeit der Regeln im Vordergrund steht. Die Kinder kennen diese Versammlungstradition und nehmen deshalb die „Bari Worba“ sowie die Vereinbarungen sehr ernst.

### **B.5.2.3      *Einschätzung der Bildungsarbeit der Schaworalle***

#### *Die Einschätzung aus der Sicht der Leiterin*

Die grundsätzliche Skepsis gegenüber Behörden und Institutionen, gegenüber dem Besuch einer Schule ohne Rücksicht auf Zweisprachigkeit, auf Erziehung zu Unabhängigkeit und auf ein Leben in Herrschaftslosigkeit wecke bei den Romaeltern die Befürchtung, dass sich die Kinder von den Familien und damit ihrer Kultur entfremden. Das Konzept der Kindertagesstätte Schaworalle setze genau an dieser – historisch gewachsenen – Erfahrung an.

Die Motivation und das Vertrauen der von dem Mitarbeiterteam betreuten Kinder und Familien zeigten, dass in dem Konzept, das der Großfamilie strukturanalog sei, und der begonnenen Arbeit ein richtiger Ansatz liege, auch wenn dieser Ansatz nicht der einzig mögliche sei. Denn gerade wenn die Integration der Roma das Ziel sei, bedürfe es zunächst ihrer *Emanzipation* als einer Findung der eigenen Rolle innerhalb der Mehrheitsgesellschaft („Integration setzt Emanzipation voraus.“, Zitat der Leiterin). Die Tatsache, dass ausschließlich Romakinder betreut würden, vermittele Sicherheit und Vertrauen. Die Eltern wüssten, dass ihre Kultur und Sprache neben der Vorbereitung auf den Regelschulbesuch und die Begleitung desselben, wenn er gelänge, gleichberechtigte Lerninhalte seien. Für die Kinder bestehe hier die Möglichkeit, Erfahrungen und Erlebnisse zu artikulieren und zu reflektieren, die ihrem Leben eigen sind. So sei die Muttersprache Romanes, die Betreuung in Romanes, aber auch das Klären von Konflikten und Problemen in der Muttersprache ein unerlässlicher Baustein auf dem Weg zur Emanzipation: kulturelle Elemente konstruktiv mit einem angestrebten erfolgreichen Schulabschluss und einer Ausbildung zu verknüpfen.

Diese Einschätzungen werden von Schulleiter/innen geteilt, die eng mit der Schaworalle kooperieren. Der Schulleiter einer Grundschule kommentiert im Fragebogen: „Die Schule verwaltet die Schülerakten von 27 Romakindern im Grundschulbereich. Unterrichtsort ist die Kindertagesstätte Schaworalle in der Stoltzestr. 27. Das Projekt wird von der Stadt Frankfurt, dem Staatlichen Schulamt und dem Jugendbildungswerk unterstützt. Da die Eltern und Schüler ein gutes Vertrauensverhältnis zur Schaworalle haben, gehen die Schüler auch tatsächlich zum Unterricht. Zwar nicht alle immer, zwar nicht immer pünktlich, aber sie nehmen teil. Von daher empfinde ich dieses Angebot als überaus wertvoll und hilfreich.“ Zur Erfolgskontrolle der Be-

schulung von Roma-Kindern wird angegeben: „Es findet im eigentlichen Sinne keine Erfolgskontrolle statt. Ein Erfolg ist, dass die Romakinder überhaupt in die Schaworalle gehen, um einigermaßen regelmäßig Unterricht zu erhalten.“

#### *Die Einschätzung aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung*

Das Frankfurter Modellprojekt stellt für eine besondere Gruppe von Kindern und Jugendlichen anderer Herkunftssprachen mit einem problematischen aufenthaltsrechtlichen Status und der damit verknüpften schwierigen schulrechtlichen Situation ein Bildungs- und Erziehungsangebot bereit, das sowohl eine schrittweise anzustrebende Regelbeschulung zum Ziel hat, als auch als *Alternative* zum Regelschulsystem angesehen werden kann, wie ein Schulleiter in einem Gespräch hervorhob. Es ist ein komplexes, sich aus der reflektierten Praxis entwickelndes Modell integrativen Lernens, das theoretisch wie praktisch wichtige Parameter enthält, die eine Konzeption berücksichtigen sollte, wenn es um ein konkretes pädagogisches Bemühen zur Realisierung von Integration geht: Strukturell ist es in ein Kooperationsnetz von vielen Ämtern, Organisationen und Schulen eingebettet, inhaltlich ist es ein offenes Konzept, das kulturelle Besonderheiten und Personen eigenverantwortlich integriert und auf Vertrauensbildung setzt. In vielen neueren empirischen Untersuchungen wird jeweils die Bedeutung von Einzelparametern (z. B. die Einbeziehung von mit der Kultur und Sprache vertrauten Vermittlern in Bildungsprozesse, der Shift von der „Komm-Struktur“ zur „Geh-Struktur“, der durch die Beschulung durch Lehrer vor Ort realisiert wird) hervorgehoben, die im Frankfurter Modell gleichzeitig berücksichtigt werden. Der Grundansatz des Frankfurter Roma-Projektes ist der von Einzelmaßnahmen weg zur stark miteinander verzahnten Mehrebenenstrategie<sup>49</sup> hin, die seit 1997 kontinuierlich und unter Beteiligung vieler Institutionen, Verbände, Schulen und der Roma selbst entwickelt wurde. Die einzelnen Module lösen zentrale Forderungen aus der Literatur ein, um nur einige zu nennen: Die aktive Integration von Eltern in Erziehungs- und Bildungsprozesse, die Anwesenheit von bilingualen Roma-„Lehrern“, interaktive Methoden bei der Unterrichtung von Romanes als Muttersprache und der offiziellen Sprache als Zweitsprache. Über die Bildungserfolge kann man sich im Detail informieren in der Broschüre „Dawen bachtale – Herzlich willkommen. Zu Fragen der schulischen Integration von Romakindern.“ (Der Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Amt für Multikulturelle Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Aufnahme- und Beratungszentrum für Seiteneinsteiger und dem Förderverein Roma e. V., 2002). Eine wissenschaftliche Evaluation des Modells wäre wünschenswert.

#### **B.5.2.4 Bilanzierung und Konsequenzen für Frankfurt**

Mit dem Besuch der Schaworalle genügen die Roma-Kinder der Schulpflicht. Jedoch ist diese Institution inzwischen überlaufen. Dringend erforderlich seien, so das Resümee aus verschiedenen Interviews, u. a. mit einem Repräsentanten des Amts für Multikulturelle Angelegenheiten

- zusätzliche dezentrale Angebote (Frankfurt West und Ost) sowie die
- Klärung der rechtlichen Modalitäten für die Erteilung eines zeugnisäquivalenten Bildungsnachweises zur formalen Anerkennung erworbener Grundkenntnisse und -techniken, die den Schülerinnen und

49 „Von obiger Definition von Schulqualität ausgehend, wird die Komplexität der Bestimmung eines wirksamen Maßnahmenbündels einsichtig. Die Erfahrungen zeigen, dass einzelne spezifische Aktionen nicht genügen. Die Schulklasse, das Schulhaus und das Schulumfeld sind wechselseitig voneinander abhängig. Es braucht deshalb einen Schulentwicklungsansatz, der neben didaktischen, schulorganisatorischen und kommunikativen Massnahmen auch das Schulumfeld (insbesondere Eltern), die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die Bildungspolitik und die Forschung einbezieht (Mehrebenenstrategie). Auch ist für den Erfolg bedeutsam, dass ein Massnahmenbündel von allen Beteiligten der verschiedenen Ebenen (einzelne Lehrkräfte, Kollegium, Schulbehörden, Eltern usw.) gemeinsam getragen und unterstützt wird. Das heisst Abschied nehmen von schnellen und allzu einfachen Lösungen.“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2001, S. 19).

Schülern als Erfolgsdokumentation dienen und Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildungsinstitutionen schaffen.

Des Weiteren müssten zusätzliche Module eines integrationsangemessenen Bildungskonzeptes umgesetzt werden, die sich weitgehend mit den Forderungen in der Literatur decken (Kyuchukov, 2000; Cozma, 2000):

- Universitäre Ausbildung von bilingualen Roma-Lehrern
- Lehrerfortbildung und –beratung über die Reflexion der besonderen Situation der Roma hinsichtlich der oben genannten Aspekte
- Entwicklung integrationsfördernder Curricula sowie spezifischer berufsvorbereitender und –ausbildungsbegleitender Maßnahmen
- Qualifikation von Roma-Vermittler/innen zwischen Elternhaus und Schule
- Romaspezifische Konfliktmediation durch Mediatoren, die selbst Roma sind
- Ausweitung derartiger Angebote auf nicht rumänische Roma.

### B.5.3 Ergebnisse der Schulleiterbefragung

Die Frage nach einer *besonderen Förderung* von Roma-Kindern für den Fall des Besuches der Regelschulen beantworteten 23 Schulen (17,4%): 3 Sonderschulen, 13 reine Grundschulen, eine Grundschule mit Förderstufe, zwei Grund- und Hauptschulen, eine Hauptschule, eine Realschule, eine Integrierte Gesamtschule sowie eine berufliche Schule. Nur in einem Fall wurde keine besondere Förderung für notwendig erachtet. Die genannten Fördermaßnahmen, die wesentlich durch die Zusammenarbeit mit der Roma-Union und der Schaworalle im Hortbereich unterstützt werden, belaufen sich auf

- Einzel- und Kleingruppenförderung durch Binnendifferenzierung sowie spezielle Förderstunden beispielsweise zum Erlernen der Schriftsprache und eine spezielle Leseförderung, Hausaufgabenhilfe („Mit sehr viel Mühe, täglich, wenn sie da sind, extrem schwieriges Problem.“)
- gemeinsamen, einmal wöchentlich stattfindenden Unterricht durch eine externe Lehrerin
- die (zusätzlich unterstützende) Förderung durch eine deutsche Pflege-Familie
- der spezifischen Situation der Roma-Kinder entsprechende adäquate Unterrichtsangebote.

In vier Fällen wird eine besondere Förderung für nicht möglich erachtet: „Es geht nicht, weil der Schulbesuch zu unregelmäßig ist.“ – „Roma-Kinder kommen nicht. Wir haben alles versucht!“

Die *Kooperationsmöglichkeit mit den Eltern* wird in erster Linie einer engen Verzahnung von persönlicher Kontaktaufnahme – durch ein besonderes Entgegenkommen, Hausbesuche, intensive Gespräche und Unterstützung auch im sozialen Bereich – und vermittelnden Institutionen gesucht:

- mit der Roma-Union,
- mit der Leiterin der Schaworalle („Sie pflegt einen sehr intensiven Kontakt, da die Eltern Vertrauen zu ihr haben.“),
- mit dem Sozialrathaus.

Sieben Schulleiter geben jedoch an, dass Kooperationsmöglichkeiten kaum bzw. gar nicht möglich sind, „da die Eltern keinen Kontakt zur Schule wünschen“. Ein Schulleiter kommentiert: „Wir haben resigniert!“

In Gesprächen mit Schulleitern wurde eine mangelnde Informiertheit über die Existenz der „Schaworalle“ deutlich. Hier wären erste Ansatzpunkte für eine Verbesserung der schulischen Situation der Roma-Kinder und -jugendlichen zu sehen.

## **B.6        Stellungnahmen zu Förderinitiativen der Schule und zur Erklärung ungleicher Chancen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen im Bildungssystem**

### **B.6.1        Zum Stand der Forschung**

Die Tatsache ethnischer Ungleichheit im Bildungssystem hat seit über 20 Jahren große Aufmerksamkeit innerhalb der Migrations- und Ethnizitätsforschung gefunden, insbesondere deshalb, weil durch vielfältige empirische Untersuchungen als belegt angesehen wird, dass Migranteneltern und -kinder Bildungszertifikaten keinesfalls geringere Bedeutung beimessen als deutsche Eltern und auch in den z. T. hohen Bildungs- und Berufaspirationen große Übereinstimmungen zwischen den Eltern und ihren Kindern besteht (Nauck, 1995).

Die *Erklärungsansätze* für ihre geringere Platzierung im Bildungssystem sind vielfältig. Eine Erklärung gründet auf einer strukturell verursachten „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke, 2002), zu der auch die Schulen als Organisationen gehören, die als „Täter“ begriffen und daraufhin beobachtet werden (müssen, d. Verf.), wie *sie* mit den Menschen (aus unterschiedlichen Ethnien, d. Verf.) umgehen, was sie ihnen antun, wie sie ... z. B. in Schulen, inkludieren oder nicht inkludieren oder sogar wieder exkludieren.“ (Radtke, 1995, S. 858). Aus dieser Ursachenzuschreibung resultiert konsequenter Weise die Empfehlung an die Institution Schule: „Die Schule als Organisation könnte sich einmal im Jahr fragen, ob das Ergebnis, das sie mit der Zuteilung von Schulerfolg und -misserfolg erzielt hat, den selbstgesetzten Maßstäben von (Verteilungs-)Gerechtigkeit für die verschiedenen (ethnischen) Gruppen entspricht, warum sich nichts zum Besseren gewendet hat und welche Maßnahmen ergriffen werden können.“ (Radtke, 1995, S. 863). Eine andere Erklärung lässt sich ableiten aus der Annahme eines unverarbeiteten Kulturschocks mit daraus resultierenden „Entwurzelungssyndromen“, „Zerrissenheit“, „Verlust der Identität“ und „double-bind“-Syndromen (Bründel & Hurrelmann, 1995), die gravierende negativen Folgen für die schulische Laufbahnentwicklung mit sich brächten. Solche Erklärungen werden trotz vielfacher Widerlegungen (so z. B. Schepker, 1998) hartnäckig aufrechterhalten und finden in Publikationen ihren Niederschlag, in denen der „Elendsdiskurs“ zur Situation ausländischer Kinder fortgesetzt wird (vgl. die Kritik von Hamburger, 1997; Bender-Szymanski & Hesse, 1987).

Cummins (1986) warnt ausdrücklich davor, den Eltern einseitig die Verantwortung für ein Schulversagen ihrer Kinder anzulasten. Seiner Ansicht nach trägt die Schule durch ein Unterrichtsangebot, das die Bedürfnisse von Schülern aus zugewanderten Sprachminderheiten häufig nur unzureichend berücksichtigt, erheblich zu den schulischen Misserfolgen dieser Kinder bei. Eine Schule, die den Anspruch hat, alle ihre Schüler angemessen zu fördern, muss nach Cummins im Hinblick auf Kinder aus sprachlichen Minderheiten die folgenden Anforderungen erfüllen (zitiert nach Siebert-Ott, 2002, S. 106):

- „Die Schule muss die Schüler aus der sprachlichen Minderheit auch als Angehörige einer durch bestimmte sprachliche und kulturelle Merkmale ausgezeichneten Gruppe wahrnehmen. Dazu gehört, dass Muttersprache und Herkunftskultur im Schulalltag angemessen berücksichtigt werden. Dies trägt nicht nur zur Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Identität bei, sondern wirkt sich – wie gerade auch Cummins eigene Forschungsbeiträge auf diesem Gebiet ergeben haben – auch positiv auf den Zweitspracherwerb und den allgemeinen Schulerfolg aus. Gogolin und Neumann (1997) belegen einen Zusammenhang zwischen mangelhafter Wahrnehmung und Achtung der Zweisprachigkeit seitens des pädagogischen Personals einer ‚normalen‘ deutschen Grundschule und unbefriedigenden sprachlichen Fortschritten zweisprachiger Schüler.
- Zwischen Schule und Minderheitenkommunität muss eine positive Beziehung aufgebaut werden. Dazu gehört, dass sich Schülerinnen und Schüler und Eltern mit der Schule identifizieren können und dass Schüler und Eltern angemessen am Schulleben beteiligt werden. Das muss ... aber auch bedeuten, dass Eltern darüber beraten werden, wie sie selbst zur Förderung ihrer Kinder beitragen können. Ältere

Schüler müssen außerdem zur Mit- bzw. Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse, speziell auch im Hinblick auf die Entfaltung ihrer sprachlichen Kompetenzen, erzogen werden.

- Schule muss so gestaltet werden, dass sich auch Kinder aus sprachlichen Minderheiten gern und aktiv am Regelunterricht beteiligen können. Dieses Ziel hat speziell auch der Förderunterricht für Kinder aus sprachlichen Minderheiten in der Vergangenheit häufig verfehlt. Cummins (1986) spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklung einer ‚learned helplessness‘. Die so genannte ‚Ausländerpädagogik‘ hat oft unbeabsichtigt dazu beigetragen, die Rolle von Kindern aus sprachlichen Minderheiten als Randgruppe zu festigen.“

## B.6.2 Ergebnisse der Schulleiterbefragung: Kooperation – Reflexion – Evaluation

Im letzten Teil der Erhebung wurden die Schulleiter gebeten, zu verschiedenen Aspekten von Förderung und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen Stellung zu nehmen.

### B.6.2.1 Stellungnahmen zu schulinternen und externen Förderinitiativen

Die Anweisung im Fragebogen an die Schulleiter lautete: „Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen zustimmen.“ Die Prozentzahlen in der folgenden Tabelle beziehen sich auf die Gesamtstichprobe.

Gesamtstichprobe N=132		stimmt %	stimmt nicht %	Keine Angabe %
a)	Unsere Schule kooperiert mit Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, aus denen Schüler anderer Herkunftssprache aufgenommen werden.  In der offen gestellten Frage wurden für „wenn zutreffend“ z. B. genannt: – weit überwiegend <i>kontinuierlich</i> (regelmäßiger Erfahrungsaustausch und Beratung, Rückmeldungen über Leistungsentwicklung, Übernahme von Unterricht, Schulversuche, Schulverband) – <i>punktuell</i> : vor der Aufnahme (mit Kitas, Schulen, ABZ)	41,7	31,8	26,5
b)	Unsere Schule kooperiert mit Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, an die sie Schüler anderer Herkunftssprache abgibt.  In der offen gestellten Frage wurden für „wenn zutreffend“ z. B. genannt: – weit überwiegend <i>kontinuierlich</i> : Verfolgung der weiteren schulischen und beruflichen Leistungsentwicklung ehemaliger Schüler, organisierte Lehrertreffen, Hospitationen in weiterführenden Schulen, intensive Kontakte zu Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, IHK, Arbeitsamt – <i>punktuell</i> : Überprüfung der Lernausgangsvoraussetzungen, übergangsbezogene Beratungsgespräche mit aufnehmenden Einrichtungen	47,7	28,0	24,2



<b>Gesamtstichprobe N=132</b>	<b>stimmt %</b>	<b>stimmt nicht %</b>	<b>Keine Angabe %</b>
c) Unsere Schule kooperiert mit Institutionen, die Förderangebote für diese Zielgruppe entwickeln.  In der offen gestellten Frage wurden für „wenn zutreffend“ z. B. genannt: Schaworalle, soziale Institutionen (Jugendamt, Sozialratshaus, Sozialstation, Familienhilfe, Jugendhäuser), JFZ, VHS, AMKA, Marokko-Zentrum, Caritas, Lehrerkooperative, durch Schulung und Supervision, Kooperationsprojekt mit beruflichen Schulen, Arbeitsamt	26,5	46,2	27,3
d) Fachlehrer / Fachkräfte anderer Herkunftssprache sind in unser Kollegium sehr gut integriert.	43,9	17,4	38,6
e) Der Erfolg unserer Fördermaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen wird regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft.	40,2	28,8	31,1
f) Unser Kollegium überlegt gemeinsam, warum bestimmte Förderziele nicht erreicht wurden und auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe Gewähr leisten werden kann.	44,7	23,5	31,8
g) Wir überprüfen an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe unsere Empfehlungs- und Überweisungspraxis.	46,2	21,2	32,6
h) Wir achten darauf, dass keine bildungsbezogenen Entscheidungen getroffen werden, die die Schüler anderer Herkunftssprachen gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache benachteiligen.	64,4	5,3	30,3
i) Förderziele und -methoden für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind im Förderkonzept unseres Schulprogramms verankert <sup>50</sup> .	34,1	30,3	35,6
j) Eine externe Evaluation ist notwendig, um den Erfolg der Förderangebote für diese Zielgruppe besser beurteilen zu können.	31,8	34,1	34,1
k) Durch die Fördermaßnahmen konnten wir die Anzahl der Klassenwiederholungen bzw. Zurückstellungen erheblich verringern.	31,8	26,5	41,7

Der höchste Anteil an zustimmenden Antworten ist zu verzeichnen bei der Aussage: „Wir achten darauf, dass keine bildungsbezogenen Entscheidungen getroffen werden, die die Schüler anderer Herkunftssprachen gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache benachteiligen.“ Auch die Überprüfung der Empfehlungs- und Überweisungspraxis an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe ist mit knapp 50 % zustimmender Angaben nicht als niedrig zu interpretieren; die gemeinsame Reflexion des Kollegiums, warum bestimmte Förderziele nicht erreicht wurden und auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe ermöglicht werden kann, stützt diese Interpretation.

Die Kooperation mit abgebenden und aufnehmenden Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen ist mit 48% bzw. 42% ebenfalls nicht als gering einzuschätzen, wiewohl an anderer Stelle eine Verbesserung einer derartigen Kooperation gewünscht wird (siehe nächster Abschnitt). Aber auch hier sind Grenzen offensichtlich in Abhängigkeit von Schulform und -größe gesetzt. Ein Schulleiter kommentiert: „Unsere Schule

50 Den Fragebögen beigelegt wurden 7 Förder- bzw. Lernkonzepte.

nimmt Schüler aus 12-17 Grundschulen auf (Schülerakten sind bei Schuleintritt nicht bekannt), gibt an 5 Gymnasien, 8 Fachoberschulen und viele Berufsschulen ab. Kooperation ist bei a) und b) nicht leistbar.“

Die Frage nach dem Integrationsgrad von Lehrern anderer Herkunftssprachen, hier ebenfalls nicht als niedrig zu interpretieren, kann nur beantwortet werden, wenn tatsächlich solche Lehrer an den Schulen unterrichten. Dies erklärt vermutlich auch den relativ hohen Anteil an fehlenden Werten.

Der Erfolg der Fördermaßnahmen wird zwar in immerhin 40% der Schulen nach Angaben der Schulleiter regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft. Die Frage, ob durch die Fördermaßnahmen die Anzahl der Klassenwiederholungen bzw. Zurückstellungen erheblich verringert werden konnte, bejahen allerdings nur 32 % der Schulleiter. Der hohe Anteil an fehlenden Werten könnte möglicherweise dadurch erklärt werden, dass die Schulleiter, durch Angaben von „weiß nicht“ bzw. Fragezeichen im Fragebogen erkennbar, diese Frage auf das noch laufende Schuljahr bezogen und keine Prognose abgeben konnten oder wollten. Es ist aber auch denkbar, dass eine Rekonstruktion der Klassenwiederholer bzw. der Zurückgestellten, die eine individuelle Betrachtung nötig macht, von den Schulleitern im Rahmen dieser Untersuchung nicht geleistet werden konnte. Aber auch die in der Aussage vorgegebene Formulierung einer „erheblichen“ Verringerung könnte zu einem eher zurückhaltenden Antwortverhalten der Schulleiter geführt haben.

Eine externe Evaluation der Fördermaßnahmen erachten nur 32 % der Schulleiter für notwendig. Auch eine Verankerung von Förderzielen und –methoden für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprachen in das Förderkonzept des Schulprogramms wird nur von 34 % der Schulleiter bejaht. Am wenigsten wird der Aussage zugestimmt, mit Institutionen zu kooperieren, die Förderangebote für die in Frage stehende Zielgruppe entwickeln, ein Sachverhalt, der von diesen Institutionen bedacht werden sollte.

#### **B.6.2.2      *Einschätzung der Bedeutsamkeit schulinterner und externer Förderinitiativen***

Eine zusätzliche Angabe zu den oben aufgeführten Aussagen wurde von den Schulleitern erbeten, nämlich auch deren Bedeutsamkeit einzuschätzen. Die Frage lautete: „Bitte geben Sie an, wie *wichtig* Ihnen die Aussagen sind.“

Die Einschätzung der Wichtigkeit konnte auf einer gestuften Antwortskala von „sehr wichtig“ (Wert 1) über „eher wichtig“ (Wert 2), „eher unwichtig“ (Wert 3) bis „nicht wichtig“ (Wert 4) vorgenommen werden. In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte für die Einschätzung der Wichtigkeit der jeweiligen Items angegeben, und zwar getrennt nach einer vorherigen zustimmenden oder nicht zustimmenden Angabe. Die Mittelwerte beziehen sich immer nur auf jene Schulleiter, die Angaben zur Wichtigkeit gemacht hatten. Fehlende Werte wurden nicht durch ein statistisches Verfahren ersetzt, sodass die Bezugsgruppe unterschiedlich groß sein kann.

Gesamtstichprobe N=132	Mittelwert Wichtigkeit* (Standardfehler und N) bei Angabe „stimmt“	Mittelwert Wichtigkeit* (Standardfehler und N) bei Angabe „stimmt nicht“
a) Unsere Schule kooperiert mit Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, aus denen Schüler anderer Herkunftssprache aufgenommen werden.	1,23 (0,06) N=53	2,22 (0,21) N=23
b) Unsere Schule kooperiert mit Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, an die sie Schüler anderer Herkunftssprache abgibt.	1,29 (0,07) N=55	2,28 (0,21) N=18
c) Unsere Schule kooperiert mit Institutionen, die Förderangebote für diese Zielgruppe entwickeln.	1,26 (0,08) N=31	2,15 (0,15) N=27
d) Fachlehrer / Fachkräfte anderer Herkunftssprache sind in unser Kollegium sehr gut integriert.	1,23 (0,07) N=52	1,60 (0,31) N=10
e) Der Erfolg unserer Fördermaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen wird regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft.	1,31 (0,07) N=42	2,15 (0,13) N=20
f) Unser Kollegium überlegt gemeinsam, warum bestimmte Förderziele nicht erreicht wurden und auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe Gewähr leistet werden kann.	1,31 (0,07) N=48	1,64 (0,17) N=14
g) Wir überprüfen an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsweg dieser Zielgruppe unsere Empfehlungs- und Überweisungspraxis.	1,18 (0,05) N=51	2,00 (0,20) N=16
h) Wir achten darauf, dass keine bildungsbezogenen Entscheidungen getroffen werden, die die Schüler anderer Herkunftssprache gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache benachteiligen.	1,14 (0,04) N=70	1,67 (0,67) N=3
i) Förderziele und -methoden für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind im Förderkonzept unseres Schulprogramms verankert.	1,29 (0,08) N=35	1,87 (0,19) N=23
j) Eine externe Evaluation ist notwendig, um den Erfolg der Förderangebote für diese Zielgruppe besser beurteilen zu können.	1,48 (0,09) N=33	2,00 (0,26) N=17
k) Durch die Fördermaßnahmen konnten wir die Anzahl der Klassenwiederholungen bzw. Zurückstellungen erheblich verringern.	1,25 (0,08) N= 32	1,79 (0,19) N=14

\* Skalierung: 1=sehr wichtig, 2= eher wichtig, 3= eher unwichtig, 4=nicht wichtig

Es zeigt sich deskriptivstatistisch (auf eine inferenzstatistische Auswertung wurde aus Gründen der Unterschiedlichkeit der Stichproben verzichtet) ohne Ausnahme, dass die Schulleiter, die den ersten Teil der Frage mit „stimmt“ beantwortet haben, auch die Wichtigkeit als höher einstufen.

### B.6.2.3 Erklärung eines mangelnden Schulerfolgs

Die Schulleiter wurden gebeten anzugeben, worauf sie einen möglichen vergleichsweise geringeren Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen zurückführen. Die Frage lautete: „Woran liegt es Ihrer Meinung nach, wenn der Schulerfolg, gemessen an Übergangsquoten und Abschlüssen, von Schülern anderer Herkunftssprachen nicht dem von Schülern deutscher Herkunftssprache vergleichbar ist?“

Die Prozentzahlen in der Tabelle beziehen sich auf die Gesamtzahl der Schulen, einschließlich fehlender Werte.

<b>Gesamtstichprobe N=132</b>	trifft voll zu %	trifft eher zu %	trifft weniger zu %	trifft nicht zu %	k. A. %
a) an einer mangelnden Förderung ihrer Bildungsentwicklung (auch der deutschen Sprache) vor der Einschulung	52,3	22,0	0,0	3,0	22,7
b) an der frühzeitigen Selektion nach Bildungsgängen / Schulformen	20,5	16,7	18,9	18,9	25,0
c) an einem anderen Bildungsverständnis der Eltern anderer Herkunftssprache	15,9	39,4	15,2	3,8	25,8
d) an einer mangelnden elterlichen Unterstützung in schulischen Belangen	24,2	43,9	6,1	2,3	23,5
e) am monolingualen / monokulturellen Charakter unseres Schulsystems	10,6	20,5	25,0	19,7	24,2
f) an der Orientierung der Eltern an Bildungsvorstellungen des Herkunftslandes	9,8	35,6	22,0	6,1	26,5
g) an der unzureichenden diagnostischen Kompetenz der Lehrer bei der Erkennung von Förderbedürftigkeit	6,1	17,4	33,3	18,2	25,0
h) an einer zu starken fachwissenschaftlichen Ausrichtung der Lehreraus- und Fortbildung	10,6	20,5	25,8	18,2	25,0
i) an einer unzulänglichen Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität der Schule	20,5	28,8	16,7	9,1	25,0
j) an einem anderen Lern- und Leistungsverständnis der Schüler	12,9	26,5	23,5	11,4	25,8
k) an anderen Strategien der Wissensaneignung und -weitergabe durch Eltern anderer Herkunftssprachen	7,6	33,3	22,0	7,6	29,5
l) an Unterrichtsmaterialien, die der kulturellen Unterschiedlichkeit nicht gerecht werden	9,8	26,5	24,2	12,1	27,3

Fasst man die Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ zusammen und bringt die Items der Häufigkeit der Nennungen nach in eine Rangordnung, dann ergibt sich das folgende Bild:

<b>Ein vergleichsweise geringerer Schulerfolg wird zurückgeführt auf ...</b>	<b>Rang</b>	<b>trifft zu %</b>
a eine mangelnde Förderung der Bildungsentwicklung vor der Einschulung	1	74,2
d eine mangelnde elterliche Unterstützung in schulischen Belangen	2	68,2
c ein anderes Bildungsverständnis der Eltern anderer Herkunftssprache	3	55,3
i eine unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität	4	49,3
f die Orientierung der Eltern an Bildungsvorstellungen des Herkunftslandes	5	45,5
k andere Strategien der Wissensaneignung und -weitergabe durch die Eltern	6	40,9
j ein anderes Lern- und Leistungsverständnis der Schüler	7	39,4
b die frühzeitige Selektion nach Bildungsgängen / Schulformen	8	37,1
l die Unzulänglichkeit von Unterrichtsmaterialien	9	36,3
e den monolingualen / monokulturellen Charakter des Schulsystems	10,5	31,1
h eine zu starke fachwissenschaftliche Lehreraus- und Fortbildung	10,5	31,1
g eine unzureichende diagnostischen Kompetenz der Lehrer	12	23,5

Die dominierende Ursachenzuschreibung wird in einer mangelnden Förderung der Bildungsentwicklung der Kinder anderer Herkunftssprachen vor der Einschulung gesehen. Wer dafür verantwortlich gemacht wird – das Bildungs- und Erziehungssystem oder die Eltern, lässt sich daraus nicht erkennen. Die weiteren Items jedoch bieten die Möglichkeit einer Kategorisierung der Zuschreibungen und ihrer durchschnittlichen Häufigkeitsbesetzungen wie folgt:

Kategorien „Gründe für mangelnden Schulerfolg“	Rang	trifft zu %
soziokulturelles Bildungsmilieu der <i>Eltern</i> (c, d, f, k)	1	52,5
Bildungsverhalten der <i>Schüler</i> (j)	2	39,4
<i>Lehrer</i> kompetenz und Qualität der Unterrichtsmaterialien (g, h, i, l)	3	35,0
(Bildungs)System (Items b, e)	4	34,1

Eine weitere Zusammenfassung (c, d, f, k, j sowie g, h, i, l, b, e) ergibt eine deutlich stärkere Verankerung möglicher geringerer Schulerfolge von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen im bildungsbezogenen Habitus des Elternhauses (49,8 %) als im deutschen Bildungssystem (34,7 %). Dennoch muss der Anteil jener Schulleiter beachtet werden, die eine unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität der Schule zu fast 50 %, die frühzeitige Selektion nach Bildungsgängen / Schulformen zu 37 %, die Unzulänglichkeit von Unterrichtsmaterialien zu 36 %, den monolingualen / monokulturellen Charakter des Schulsystems sowie eine zu starke fachwissenschaftliche Lehreraus- und Fortbildung zu je 31 % als Erklärung bejahen.

Die aus inhaltlich-theoretischen Gesichtspunkten vorgenommene Kategorisierung der Items konnte durch eine faktorenanalytische Analyse der Daten nahezu vollständig bestätigt werden (zur genaueren statistischen Auswertung siehe Anhang B.12).

Weitere Gründe, die in einer offenen gestellten Frage angegeben wurden, lauteten – geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen pro Kategorie – wie folgt:

– *Ursachenzuschreibung an Eltern (6):*

„Väter halten ihre Söhne nicht genug zur Wahrnehmung von Bildung an.“ (Leiter einer beruflichen Schule). – „Kulturelle Probleme, Arbeitsbedingungen der Eltern, zu hohe Erwartungen der Eltern, Unkenntnis des deutschen Schulsystems.“ (Leiter einer Haupt- und Realschule). – „Kulturelle, religiöse Schranken (z.T. fundamentalistischer Art) verhindern massiv Gleichheit der Chancen und Integration.“ (Leiter einer IGS). – „Umgangssprache im Elternhaus ist die Herkunftssprache; Satellitenfernsehen in Herkunftssprache rund um die Uhr.“ (Leiter einer Realschule). – „Mangelnde Deutschkenntnisse und mangelnde Bildung (Lesen und Schreiben), besonders der Mütter - dadurch Verunsicherung und Hilflosigkeit.“ (Leiter einer Realschule). – „In den Familien wird zu wenig Deutsch gesprochen, z.B. Fernsehkonsum.“ (Leiter einer KGS).

– *Ursachenzuschreibung an das Bildungssystem (4):*

Wenn der Schulerfolg vergleichsweise geringer sei, liege das „an der Halbtageschule.“ (Leiter einer Grundschule mit Förderstufe). – „Zeitlich zu kurzes und inhaltlich zu dünn besetztes (kein Teamteaching) Unterrichtsangebot für bisher Gescheiterte (ohne HSA) oder Seiteneinsteiger.“ (Leiter einer beruflichen Schule). – „Dass die Lehrziele der Schule den Schülern fremd bleiben, sie die Schule als Pflichtveranstaltung sehen und nicht mit ihren Belangen füllen können.“ (Leiter einer Grundschule mit Förderstufe). – „Mangelnde Begleitung und Betreuung durch engagierte Erwachsene (Eltern, Sozialarbeiter, Lehrer).“ (Leiter einer Grundschule).

– *Ursachenzuschreibung an externe Bedingungen, auch soziale Schicht (2):*

„Kein eigenes Zimmer, um Hausaufgaben ungestört zu erledigen, vielfältige Ablenkungsmöglichkeiten durch unsere Medienwelt und Freizeitangebote, die eine Konzentration aufs Lernen erschweren.“ (Leiter einer beruflichen Schule). – „Soziales Schichtproblem.“ (Leiter einer Grundschule).

– *Ursachenzuschreibung an Lehrer (1):*

„Lehrer sehen sich nicht als Mittler zwischen Kulturen, sind auch oft durch fehlende Kenntnisse total unfähig, auf Probleme ausländischer Schüler zu reagieren.“ (Leiter einer beruflichen Schule).

– *Ursachenzuschreibung an Kommunikationsprobleme (1):*

„Kommunikationsprobleme und Missverständnisse zwischen Schule und Elternhaus.“ (Leiter einer Realschule).

Auch bei diesen (wenigen) Äußerungen lässt sich ein geringerer Anteil feststellen, der eine möglicherweise schlechtere Platzierung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen im eigenen System verortet.

## **B.7      Änderungsvorschläge zur Verbesserung der Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen**

Die Frage an die Schulleiter lautete: „Wenn Sie über ‚Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprache‘, ‚Kooperation zwischen Schule und Elternhaus‘ und ‚Fortbildung für Lehrer‘ noch einmal kritisch nachdenken: Was müsste grundsätzlich geändert werden?“

Von 132 Schulen haben 75 (57%) die Frage beantwortet (einschließlich zweier Stellungnahmen aus Gesprächen mit Schulleitern). Zwei Schulen äußerten ihre Zufriedenheit mit der Fördersituation. Die Verbesserungsvorschläge der 73 verbleibenden Schulleiter wurden zu den folgenden inhaltlichen Kategorien zusammengefasst und nach der Häufigkeit der den jeweiligen Kategorien zugeordneten einzelnen Vorschläge („Anzahl“) in eine Rangordnung gebracht.

<b>Verbesserungsvorschläge</b>	<b>Anzahl</b>	<b>%</b>
Schaffung von Netzwerken	52	26,1
Gezielte und kontrollierte Bildungs(früh)förderung / Beratung	31	15,6
Verbesserung der personellen Ressourcen	30	15,1
Qualitätssteigerung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung	26	13,1
Schulrechtliche und administrative Änderungen	24	12,1
Ausweitung des schulinternen Bildungsangebotes	23	11,6
Änderung der Förderkonzeption und Vergabepaxis	13	6,5
<b>Gesamt</b>	<b>199</b>	<b>100,1</b>

Im Folgenden sind die Verbesserungsvorschläge innerhalb der jeweiligen Kategorien im Detail dargestellt. Die Formulierungen entsprechen weitgehend jenen der Schulleiter; mit einigen vorgeschlagenen Maßnahmen haben Schulleiter bereits gute Erfahrungen gesammelt.

### **B.7.1      Schaffung von Netzwerken (52)**

#### ***Stärkere Vernetzung mit außerschulischen Institutionen und Kompetenzen (23)***

- Auf- und Ausbau sozio-kultureller Netzwerke:  
Stärkere Vernetzung von Schule und enge Kooperation mit allgemeinen sozialen Diensten, mit freien Trägern, die ausbildungsbegleitende Hilfen anbieten, Erziehungsberatung, sozialpädagogischen Lernhilfen, Ausbildungsbetrieben, Werkstätten für Behinderte, ausländischen Elternvereinen, Kindertagesstätten, Behörden, kirchlichen Einrichtungen des jeweiligen Ortsbezirks

- Intensivierung der Kooperation mit externen Kompetenzträgern *vor Ort* (auch feste Anstellungen gefordert):
  - Schulpsychologen - auch mehr Schulpsychologen anderer Herkunftssprache, Sonderschulpädagogen, Sozialarbeiter, Supervisoren, Konfliktmediatoren
  - Einbeziehung von mit den Kulturen vertrauten Experten in den Unterricht
  - Bereitstellung von (neutralen) Ansprechpartnern anderer Herkunftssprachen („Kulturvermittlern“) zur Aufklärung und Beratung bei interkulturellen Fragen und Konflikten, auch als „Dolmetscher“ in Elterngesprächen
- Externe Unterstützung bei der Entwicklung von schulinternen Förderkonzepten
- Lehrerfortbildung gemeinsam mit anderen pädagogischen Institutionen des Stadtteils (z. B. mit Erzieher/innen in Kindertagesstätten)

Weitere Vorschläge beziehen sich auf strukturelle Änderungen, die auch in vier Interviews hervorgehoben wurden und als Bedingung für die Realisierung der oben genannten Maßnahmen interpretierbar sind:

- Einrichtung eines schulbezogenen Konzeptions-, Koordinations- und Beratungszentrums für interkulturelle Fragen
- Re-Institutionalisierung des HeLP als ehemals zentraler Lehrerfortbildungsinstitution für interkulturelle Themen, das in das Zentrum (s. o.) eingebunden werden sollte.

#### ***Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus (24)***

- Verpflichtende Aufklärung der Eltern anderer Herkunftssprache über Fördermaßnahmen (auch in ihrer Herkunftssprache) und Einbeziehung („Integration“) in schulische Bildungs- und Integrationsarbeit, damit Schule auch für diese, insbesondere für Väter, Bildungs- und „Lebensort“ wird.

Die Ausführungen hierzu lassen zwei unterschiedliche Deutungen von „Integration“ erkennen: Während im einen Fall unter „Integration“ eine Koexistenz unterschiedlicher kultureller Orientierungen verstanden wird, wird im anderen Fall die Notwendigkeit der Änderung des „kulturellen Rollenverständnisses“ jener Eltern anderer Herkunftssprache hervorgehoben, die die soziale Integration behinderten, weil sie an der Bewahrung ihrer kulturellen Orientierungen festhielten.

*Aber auch:*

Eltern anderer Herkunftssprache bringen sich ein.

Als ein Hinderungsgrund für eine gelingende Kommunikation wurde die mangelnde Sprachbeherrschung der Eltern anderer Herkunftssprache hervorgehoben. Die folgenden Vorschläge werden deshalb in diese Kategorie mit aufgenommen.

- Intensivierung der deutschsprachlichen und der Bildungsförderung der Eltern

*Aber auch in einem Fall:*

Die Deutschkenntnisse der Eltern anderer Herkunftssprache sind völlig ausreichend

#### ***Verbesserung der Kooperation zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (5)***

- Erhöhung der Transparenz und Kooperativität zwischen den Schulen hinsichtlich der Förderkonzepte und der Förderpraxis sowie ihrer Bewährung
- Konstruktivere Kooperation zwischen abgebenden und aufnehmenden Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, Erhöhung der Transparenz der Aufnahmekriterien und Aufnahmepraxis weiterführender Schulen (siehe Anhang B.13)
- Stärkere Unterstützung der Eingliederung beim Übergang in weiterführende Schulen

### **B.7.2 Gezielte und kontrollierte Bildungs(früh)förderung und -beratung (31)**

- Intensive Förderung der Entwicklung und Sozialisation für alle Kinder schon vor der Aufnahme in Regelklassen: in Kindertagesstätten, Kindergarten (Kindergartenpflicht),
- Gezielte Förderung der Herkunftssprache (auch durch Herkunftssprachenlehrer) als wesentlichem Faktor der Identitätsbildung, auch vor der Förderung der deutschen Sprache
- Gezielte Kontrollen der Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, des Arbeitsverhaltens und der Lernzuwächse bei Schülern anderer Herkunftssprachen
- Gezielte Bildungs- und Berufsberatung

### **B.7.3 Verbesserung der personellen Ressourcen (30)**

Lehrkräfte – auch für durch das HKM-finanzierte Förderangebote – werden auch zur Abdeckung des Regelunterrichts (z. B. als Krankheitsvertretung) eingesetzt („Regelunterricht hat Vorrang.“). Die Lehrerversorgung für Förderangebote muss jedoch kontinuierlich Gewähr leisten und langfristig gesichert sein („Nicht mehr Angebote werden benötigt, sondern mehr Lehrer, die mehr Zeit haben auch für außerplanmäßige Tätigkeiten, wie Kooperation, Projektarbeit usw.“). Deshalb:

- Lehrerzuweisung mindestens gemäß den gesetzlichen Bestimmungen und langfristig
- Erhöhung des Lehrerbestands für Fördermaßnahmen, vor allem für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache
- Erhöhung des Bestands von herkunftssprachlichen Lehrern, die auch als Kulturvermittler dienen (z. B. zwischen Elternhaus und Schule), bzw. Einsatz in wenigen Schulen zur effektiveren Nutzung von Beratungsressourcen
- kleinere Klassen zur Intensivierung von Lernprozessen

Des Weiteren werden gefordert:

- Erhöhung des Bestands von Integrationslehrern
- herkunftssprachliche Lehrer mit spezifischen Kompetenzen (z. B. mit lautsprachbegleitender Gebärde)

### **B.7.4 Qualitätssteigerung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung (26)**

- Qualifiziertere und gezielte universitäre Ausbildung (als verpflichtendem Bestandteil des Studiums) und begleitende Fortbildung für Lehrer in Hintergrund- und Handlungswissen für den konstruktiven Umgang mit Mehrkulturalität unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Migrationssituation
- Einrichtung von Pflicht- und Prüfungsfächern in der Lehrerbildung mit 1/3 Gewichtung: Psychologie, Politik / Gemeinschaftskunde und Soziologie (Analyse der gesellschaftlichen Strukturen als wichtigem Baustein zur Veränderung der Situation)
- qualifiziertere Aus- und Fortbildung der Lehrer für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache
- qualifiziertere Aus- und Fortbildung der Lehrer für herkunftssprachlichen Unterricht in der deutschen und Herkunftssprache, weil diese Bezugspersonen sind auch hinsichtlich Berufswahl und Berufsfindung
- Grundsätzliche Hinwendung zur mehrkulturellen und mehrsprachlichen Schule, auch als Aufgabe für Lehrer („Teilweise gibt es keine wirkliche Identifikation mit einer Schule mit ‚hohem Zuwandereranteil‘.“ – „Ein pädagogischer Konsens hinsichtlich Schulprogrammarbeit ist nötig.“ – „Es gibt vielfältige Fortbildungsangebote, es liegt an den Schulen, diese zu nutzen.“)



### **B.7.5 Schulrechtliche und administrative Änderungen (24)**

- Mehr Schulen im Stadtteil (wohnnähere Beschulung)
- Schaffung eines grundsätzlich neuen integrationsfördernden rechtlichen Rahmens, der eine einheitliche Pädagogik für *alle* ermöglicht, statt Desintegration durch Isolation und Trennung zu forcieren
- Mehr (Förder) Unterrichtsstunden vor allem im Fach Deutsch
- Verankerung der Fördermaßnahmen in der Stundentafel und deren Erweiterung
- Herkunftssprachenunterricht als Pflichtunterricht mit Benotung und Versetzungsrelevanz (Ausdruck der Würdigung, Motivationssteigerung und Leistungsbeurteilung)  
*Aber auch in einem Fall: Abschaffung des Herkunftssprachenunterrichts („Geldverschwendung“)*
- Mehrsprachenunterricht für *alle* Kinder, Fremdsprachenunterricht ab 1. Schuljahr
- Stundenermäßigung für Grundschulleiter zur Konzeption und Umsetzung integrationsfördernder Angebote
- Stundenentlastung für Lehrer zur Intensivierung der Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen und Eltern
- Flexibilisierung des Lehrereinsatzes (mehr Doppelbesetzung / Teamteaching)
- Variable Unterrichtszeiten

### **B.7.6 Ausweitung des schulinternen Bildungsangebotes (23)**

- Ganztagschulen als einzigem Weg zur wirklichen Förderung („Alles unter einem Dach“)
- Flächendeckender Ausbau der Nachmittagsbetreuung, Hausaufgabenunterstützung, Projektarbeit usw., auch über den Nachmittag hinaus
- Sozialpädagogische Förderung für *alle* sozial benachteiligten Schüler
- gezieltere Lern- und Erziehungshilfe im sonderpädagogischen Bereich

### **B.7.7 Änderung der Förderkonzeption und Vergabepraxis (13)**

#### ***Änderung der Förderkonzeption***

- Stärkere Hinwendung von punktueller zu schullaufbahnbegleitender Förderung (Festigung, Vertiefung)
- Prägnantere Herausarbeitung der Förderziele und Perspektiven
- Kerncurriculum für alle Lehrer zur Verstärkung integrativer Elemente
- Grundsätzliche Änderung des Ansatzes: Keine Differenzierung zwischen deutschen und Schülern anderer Herkunftssprachen, sondern: Zwei- und Mehrsprachigkeit als sprachwissenschaftliches / sprachdidaktisches Problem in den Vordergrund stellen, methodisch aufarbeiten und als Kompetenz und Leistung würdigen (auch im Zeugnis)
- Entwicklung von spezifischen Konzepten für Schüler anderer Herkunftssprachen, die trotz intensiver Förderung das Klassenziel nicht erreichen, um eine Sonderschulüberweisung zu vermeiden
- Entwicklung teamdidaktischer Lehr-Lernkonzepte

#### ***Änderung in der Vergabepraxis von Fördermitteln***

- Stärkere Unterstützung durch das Staatliche Schulamt; genauere Bedarfsermittlung: „Es gab einmal türkischen Unterricht, die Lehrerin „verschwand“ vor zwei Jahren, Rückfragen an das SSA wurden nicht beantwortet.“

*Aber auch:*

Positive Bewertung der Vorauswahl der Schulformen durch das SSA / ABZ

- flexiblerer Einsatz von Ressourcenzuwendungen je nach schulischen Bedingungen, nicht Zweckgebundenheit und Zielgruppenspezifizierung wie bisher (z. B. nur für die Förderung von Schülern anderer Herkunftssprache)
- Bewusstseinsweckung für die Fördernotwendigkeit von Schülern anderer Herkunftssprachen an berufsbildenden Schulen, auch die Bedarfslage von Lehrern, die in den „Besonderen Bildungsgängen“ unterrichten, muss besonders berücksichtigt werden: „Es gibt für Besondere Bildungsgänge – nicht erst seit heute – keine Angebote mehr.“ – „Das Bewusstsein und die Ressourcen für die Förderbedürftigkeit von SchülerInnen an den beruflichen Schulen müsste gestärkt werden, vor allem im Hinblick auf die Vollzeitschulformen, die zum Hauptschulabschluss, zum mittleren Bildungsabschluss und zur (Fach)Hochschulreife führen.“

Mit Abstand am häufigsten werden Verbesserungsvorschläge genannt, die die Schaffung von Netzwerken betreffen. Die Erhöhung der Transparenz zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und die Intensivierung einer Kooperation nicht nur schulintern, sondern vor allem zwischen Schule und Eltern, zwischen Schule und externen Kompetenzträgern, zu denen auch Schulaufsicht und Schulverwaltung zu zählen sind, hinsichtlich der Entwicklung von Förderkonzepten, der Vergabe von Fördermitteln und der Umsetzung konkreter Fördermaßnahmen macht deutlich, dass sich Schulen als Teil eines sozio-kulturellen Netzwerkes verstehen, in das Repräsentanten aller Herkunftssprachen und eine Vielfalt von Kompetenzen eingebunden sind. Dies steht nicht im Widerspruch zu einer auch gewünschten stärkeren Autonomie der Schule in der Entscheidung über den flexiblen Einsatz von Fördermitteln je nach ihren spezifischen Bedürfnissen. Eine solche Vernetzung setzt, wenn sie funktionieren soll, Strukturen in Form eines schulbezogenen Koordinations-, Informations- und Fachberatungszentrums für den Bereich interkulturellen Lernens voraus, das kurzfristig und gezielt auf die spezifischen Belange der Schulen reagiert.

Eine gezielte Bildungsförderung – auch der Herkunftssprachen – wird nicht nur schon im Vorfeld der Regelbeschulung für wichtig erachtet, sondern sollte schul- und berufslaufbahnbegleitend konzipiert sein. Konsistent damit ist der Wunsch nach einer besseren personellen Ausstattung, um die zeit- und betreuungsintensiven Fördermaßnahmen auch individuell oder in kleinen Gruppen leisten zu können. Dazu werden auch herkunftssprachliche Lehrer für notwendig erachtet, denen als Kulturvermittler eine wichtige Position in Beratungs- und Betreuungsprozessen zukommt. Nicht vergessen werden sollte hier die besondere Situation von Schulen, die herkunftssprachliche Lehrer mit Zusatzqualifikationen benötigen, um ihren Förderansprüchen gerecht zu werden, z. B. mit lautsprachbegleitender Gebärdensprache. Konsistent mit der Forderung nach gezielter Bildungsförderung ist auch die nach einer qualifizierteren und für den Bereich interkulturellen Lernens institutionalisierten Verankerung im Lehramtsstudium sowie nach einer gezielten Fortbildung für Lehrer, damit der Umgang mit Heterogenität in der faktisch mehrkulturellen und mehrsprachigen Schule angemessener realisiert werden kann. Konsequenz sind daher die Forderungen nach einem rechtlichen Rahmen, der eine „Pädagogik für alle“ ermöglicht; dazu gehört auch die Forderung nach Wiedereinführung des Herkunftssprachenunterrichts mit Versetzungsrelevanz, auch wenn diese Position nicht immer geteilt wird. Hervorgehoben werden soll hier der Wunsch nach einer Flexibilisierung des Lehrereinsatzes zur Realisierung von Teamteaching (Doppel-, zuweilen Dreifachbesetzungen), einer Methode, die bereits bei einigen Schulen nach Auskunft von Schulleitern erfolgreich angewendet wird.

Der Wunsch nach Ausweitung des schulinternen Bildungsangebots durch Nachmittagsbetreuung (Projektarbeit, Hausaufgabenhilfe) für alle, insbesondere für sozial benachteiligte Schüler, schlägt sich bei knapp der Hälfte derer, die die Ausweitung des schulinternen Bildungsangebots für sinnvoll erachten, mit dem Wunsch nach Einführung einer Ganztagschule nieder.

Die Wünsche nach einer Änderung der Förderkonzeption beziehen sich vor allem auf spezifische Aspekte, die es nach Meinung von Schulleitern zu verbessern gilt, aber auch auf grundsätzliche Konzeptänderungen, die der faktischen Mehrsprachigkeit an den Schulen prinzipiell Rechnung tragen. Bei der Vergabe von För-

dermitteln wird zum einen eine stärkere Unterstützung durch das Staatliche Schulamt und eine präzisere Bedarfsermittlung gewünscht, zum anderen eine größere Flexibilität im Umgang mit den Ressourcen, die den Schulen vorbehalten zu entscheiden, an welchen Stellen die Mittel wann zum Einsatz kommen. Zum anderen wünschen sich vor allem Schulleiter berufsbildender Schulen ein deutlicheres „Bewusstsein“ für die Fördernotwendigkeit von Schülern anderer Herkunftssprachen an ihren Schulen: „Eine nachhaltige Förderung scheitert aber daran, dass hierfür in den beruflichen Schulen keine Mittel zur Verfügung gestellt werden. Wenn Sie durch Ihre Umfrage hierfür mehr politische Akzeptanz erreichen können, haben Sie uns zum Partner. Darüber hinaus würden wir mit großem Interesse die Ergebnisse der Dokumentation kennen lernen.“

## C ZUR FRAGE VON KRITERIEN FÜR KÜNFTIGE STATISTISCHE ERHEBUNGEN

*Christoph Kodron unter Mitarbeit von Dorothea Bender-Szymanski und Ingrid Plath*

Die zum Auftrag gehörende Frage nach Kriterien für zukünftige statistische Erhebungen verstehen wir nicht allein auf amtliche statistische Erhebungen beschränkt, sondern generell bezogen auf Datenerhebungen im schulischen Feld. Dies gründet im Auftrag, der besagt, dass solche Kriterien die Basis für „bessere, handlungsrelevantere Aussagen“ in Bezug auf Schüler/innen mit Migrationserfahrungen liefern sollen. „Schüler mit Migrationserfahrungen“ werden im Bereich der amtlichen Statistik nur über das Merkmal Nationalität, erfasst, in anderen, insbesondere sozialwissenschaftlichen Erhebungen sind weitere Merkmale erhoben worden, die wir im Folgenden berücksichtigen werden.

Für alle Arten von Erhebungen gilt, dass ihre Daten und damit die Aussagen, die auf der Grundlage dieser Daten gemacht werden, nur so gut und verlässlich sein können, wie diejenigen Angaben zutreffend und verlässlich sind, die im Rahmen der Erhebung eingegeben werden. Dies setzt voraus, dass die Auskunft gebende Person / Institution verlässlich über das Wissen verfügen muss, zu dem sie in der Datenerhebung Angaben machen soll. Dies ist für die zu behandelnde Frage mit entscheidend, weil es Merkmale gibt, die von der amtlichen Statistik, die sich in diesem Bereich auf die Angaben der Schulleitungen stützt, ohne schuleigene Erhebungen nicht verlässlich beantwortet werden können.

Grundsätzlich sollte aus der Datendarstellung klar hervorgehen, welche Datengrundlage genutzt, und welche Berechnungen vorgenommen wurden. Dieses Prinzip gilt es vor allem dann zu beachten, wenn Schlussfolgerungen aus Erhebungen gezogen werden, die z. B. von Bedeutung für bildungspolitische oder pädagogische Handlungskonzepte und die Verteilung von Ressourcen sind. Dabei sind wir uns der Problematik bewusst, dass das Entscheidungs- und Verwaltungshandeln sich nur auf die Daten und Fakten stützen kann, die zur Verfügung stehen, und dass oft aus Ermangelung aussagekräftigerer Daten auf solche zurückgegriffen werden muss, die möglicherweise für die Entscheidungsfrage unzureichend sind.

Die Interpretation von Daten durch Nutzer und auch Publizisten ist hingegen oft interessengeleitet und überschreitet den Bereich dessen, was die Daten wissenschaftlich legitim aussagen können. Dies trifft leider insbesondere für Pressedarstellungen zu, bei denen die Bezugsdaten nicht oder nicht hinreichend angegeben sind.

### C.1 Datenerhebungen im Bildungsbereich

Für den bildungsbezogenen Bereich unterscheiden wir drei Arten der Datenerhebung:

1. Amtliche statistische Erhebungen,
2. Erhebungen, von einem Dienstherren regelmäßig oder nach Bedarf im Rahmen der Dienstaufgaben gefordert, und
3. sozialwissenschaftliche Erhebungen.

Amtliche Statistiken arbeiten i. d. R. mit Daten, die von Amts wegen auf gesetzlicher Grundlage verpflichtend erhoben werden. In unserem Falle ist dies z. B. die Datenerhebung im September jeden Jahres durch das Hessische Statistische Landesamt (HSL). Auch der überwiegende Teil der Sozialstatistik wird auf dieser Grundlage erhoben (z. B. Sozialhilfeempfänger, Arbeitslose).

Von einem Dienstherrn im Rahmen der Dienstaufgaben geforderte Erhebungen kommen öfter auf die Schulleitungen zu, und zwar sowohl von Seiten des Schulträgers, hier der Stadt Frankfurt am Main, als auch von Seiten der Schulaufsicht bzw. des Hessischen Kultusministerium (HKM). Ein Beispiel ist die Erhebung zu „Schuleschwänzen“ des Staatlichen Schulamtes Frankfurt.

Bei sozialwissenschaftlichen Erhebungen ist die Teilnahme grundsätzlich freiwillig, weshalb die Verlässlichkeit und Aussagekraft dieser Daten jeweils ausdrücklich abgeschätzt werden muss. Die Fragebogenerhebung bei allen Frankfurter Schulleitern zur Erstellung von Teil B dieser Dokumentation ist dafür ein Beispiel, auch wenn in diesem Falle das Staatliche Schulamt die Schulleitungen ausdrücklich darum bat, den Fragebogen zu beantworten.

Die im Bildungsbereich erhobenen Daten dienen unterschiedlichen Zwecken. Die wichtigste hessische Erhebung im Bildungsbereich ist die des Hessischen Statistischen Landesamtes (HSL). Die Daten dienen dazu, unterschiedliche Behörden und Institutionen mit bildungsrelevanten statistischen Informationen zu versorgen. Nach einer notwendigen Harmonisierung und Vereinheitlichung der Daten werden sie ein Teil der bundesweiten Statistiken des Statistischen Bundesamtes. Auf diesen beruhen wiederum weitere Statistiken wie die „Grund- und Strukturdaten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die Bildungsstatistiken des Statistischen Amtes der Europäischen Union, der UNESCO u. a. mehr. Daraus wird deutlich, dass diese Daten insbesondere für Zwecke der globalen Steuerung des Hessischen Schulwesens, zur Information über Bildung in Deutschland, aber auch zur Beschreibung des entstehenden Europäischen Bildungsraumes und der Lage der Bildung in der Welt erhoben und genutzt werden.

Die vorhandene HSL Statistik ist aber auch die wichtigste Grundlage für den Schulträger und die Schulaufsicht zur Steuerung der Zuweisungen von Personalstunden, finanziellen und sächlichen Mitteln an jede einzelne Schule auf der Basis der erhobenen Eckdaten. Sie gibt Auskunft über die Anzahl der Schüler/innen, die Verteilung der Schülerpopulation auf einzelne Schulformen, die Aufschlüsselung der Schüler/innen nach Geburtsjahrgängen und Nationalitäten, um nur einige Beispiele zu nennen. Wichtige Nahtstellen in der Schullaufbahn sind dokumentiert, wie der Schulstart, Wiederholungen, Übergänge, Schulentlassungen. Dies gilt auch für berufliche Schulen.

Diese Aggregatsdaten ermöglichen jedoch keine Aussagen über individuelle Schullaufbahnen und das auf Schülerebene wirksame Bedingungsgefüge von Faktoren, das Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg entscheidend beeinflusst. Schullaufbahnen, unter denen üblicherweise individuelle Verläufe des Schulbesuchs verstanden werden, können anhand der HSL Statistik also nicht rekonstruiert werden. Des Weiteren sind sie als Aggregatsstatistiken für Feinsteuerungen auf der Schulebene ungeeignet. Ob bzw. in wie weit der Datenschutz statistische Erfassungen von Individualdaten im Zeitverlauf zulässt, haben wir nicht geprüft. Es scheint aber, dass das neue hessische elektronische Erfassungsprogramm „LUSD“ dies theoretisch möglich machen könnte.

## **C.2 Verbesserungsmöglichkeiten der erhobenen amtlichen Daten<sup>51</sup>**

In verschiedenen Bereichen könnten die bildungsstatistischen Daten des HSL durch kleinere Verbesserungen aussagekräftiger werden. Inwiefern diese angesichts der gesetzlichen Regelungen umgesetzt werden können, ist uns jedoch nicht bekannt. Es gibt aber eine Gruppe beim Statistischen Bundesamt, die sich mit Fragen zur Verbesserung der Datenlage beschäftigt.

So könnten anhand der HSL-Daten tiefere Einsichten in die Bildungsgänge und Abschlüsse von Schüler/innen auf der Systemebene gewonnen werden, wenn eine Verbindung zwischen der Statistik der allgemein bildenden Schulen und derjenigen der beruflichen Schulen herzustellen wäre. Damit würde z.B. die Zu-

---

51 Wir bleiben hier innerhalb des geltenden Rahmens, ohne die in Abschnitt C.3 behandelten Vorschläge zu berücksichtigen.

sammenschau von Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung in der Kontinuität von Vollzeit-Schulpflicht und Berufsschulpflicht<sup>52</sup> möglich.

Die bisherige Statistik liefert keine Daten über Schulabbrüche, die jedoch ein wichtiger Indikator in Bezug auf Bildungsmisserfolg sein können. Dies gilt ebenso für Ausschulungen, die nicht erfasst werden und ebenfalls ein schulisches Scheitern anzeigen könnten. Die Anzahl der an einer deutschen Schule verbrachten Jahre wäre zur Einschätzung von Bildungserfolg oder –scheitern aufschlussreich, wenn sie zusammen mit der Schulentlassung bzw. den Abschlüssen erfasst würden, ähnlich wie dies bei den Abschlüssen bereits teilweise bezüglich der Nationalitäten und der Geburtsjahrgänge geschieht.

Eine Vereinheitlichung der Erhebungsbögen wäre hilfreich. So sollte eine Feindifferenzierung nach Nationalitäten bei allen Schulabschlüssen gemacht werden. Die in den Datenerhebungen verwendete Terminologie muss insbesondere bei Schulabschlüssen<sup>53</sup> vereinheitlicht werden (vgl. A.1.5.4 und A.2.4). Bei der Einschulung sollten Nationalitäten generell angegeben werden, wie dies bislang nur bei Vorklassen der Fall ist. Die Anzahl der schulpflichtigen Einzuschulenden insgesamt muss erfasst werden, damit die Einordnung und Interpretation der Daten erleichtert wird.

Das HSL erhebt im September jeden Jahres u. a. regelmäßig zusätzliche Informationen zu den Einzugsbereichen der Mittelstufen (also den Übergang auf Sekundarschulen) und der Gymnasialen Oberstufe für das Hessische Kultusministerium. Der Erhebungszeitpunkt ist insofern problematisch, als die Querversetzungen, also z. B. aus einem Gymnasium in eine Realschule, erst nach einer gewissen Erprobungszeit erfolgen und damit oft erst nach dem Erhebungsdatum.

Eine weitere, im März jeden Jahres vom Staatlichen Schulamt im Auftrag des HKM durchgeführte Erhebung<sup>54</sup> erfasst den Elternwunsch nach der/den weiterführende(n) Schule(n). Der Elternwunsch geht dann Ende März der an erster Stelle genannten weiterführenden Schule zu, sodass diese Planungen vornehmen kann. Dieser Märztermin ist insofern verfrüht, als die Wiederholungen der gleichen Jahrgangsstufe zu diesem Zeitpunkt noch nicht feststehen, vermutlich wäre aber bei einem späteren Erhebungszeitpunkt der Planungszeitraum zu begrenzt.

Der zentrale Nutzen der Septembererhebung zu den Einzugsbereichen der Schulen ist nach unseren begrenzten Einblicken auch aus einem anderen Grund nicht klar erkennbar. Die Dokumentation der Daten vom September 2000 zum Wechsel von der 4. in die 5. Jahrgangsstufe einer weiterführende Schule, von der 6. zur 7. Jahrgangsstufe (Förderstufe) und von der 10. zur 11. Jahrgangsstufe (gymnasiale Oberstufe) war Anfang des Jahres 2002 noch nicht fertig gestellt. Die Daten wurden erst auf Grund unserer Nachfrage in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle Schule und Daten des Kultusministeriums sowie der für Statistik zuständigen Stelle des Staatlichen Schulamtes Frankfurt am Main komplettiert, was darauf hinweist, dass die Daten gar nicht benutzt wurden.

Diese Daten könnten jedoch durchaus sinnvoll zur Berechnung der tatsächlichen Übergänge herangezogen werden (im Vergleich zu den HSL-Daten, die nur die im Vorjahr besuchte Schulform erfassen). Da bislang nicht nach deutschen und ausländischen Schüler/innen unterschieden werden kann, müssten die Nationalitäts-

---

52 Die Vollzeit-Schulpflicht dauert vom sechsten Lebensjahr an neun Jahre. Für Schüler/innen, die das Ziel der Hauptschule erreicht haben, kann die Schulpflicht auf Antrag um bis zu zwei Schuljahre verlängert werden. Für Jugendliche, die nach Erfüllung der neunjährigen Vollzeit-Schulpflicht weder in ein Ausbildungsverhältnis eintreten noch eine weiterführende Schule besuchen, ist die Vollzeit-Schulpflicht um ein zehntes Schuljahr verlängert. Diese verlängerte Vollzeit-Schulpflicht kann entweder durch den Besuch einer allgemein bildenden Schule im Bereich der Mittelstufe (Sekundarstufe I) oder einer beruflichen Vollzeitschule erfüllt werden. Nach dem Ende der Vollzeit-Schulpflicht beginnt die Berufsschulpflicht. Für Jugendliche, die in keinem Ausbildungsverhältnis stehen, endet die Berufsschulpflicht in dem Schulhalbjahr, in dem sie das 18. Lebensjahr vollenden. Jugendliche mit einem Ausbildungsverhältnis sind bis zum Ende der Ausbildung berufsschulpflichtig. Auf Antrag kann die Berufsschulpflicht bis zu zwei Jahre verlängert werden.

53 Dies bezieht sich nicht nur auf die Daten des HSL, sondern ebenso auf andere einschlägige Erhebungen.

54 Nach §1, Abs. 2 der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses vom 21.6.2000.

ten mit erhoben werden. Zudem können aus dieser Statistik Informationen über die Anzahl auswärtiger Schüler/innen in Frankfurt am Main berechnet werden.

Die Erhebungsbögen des HSL für die einzelnen Schulformen weisen darauf hin, dass die Angaben mit denen auf den "Klassenbögen des Staatlichen Schulamtes" übereinstimmen müssen. Dies spricht für eine (teilweise) Doppelerhebung, was wir jedoch nicht abschließend beurteilen können. Mehrfacherhebungen wurden von Schulleiter/innen beklagt. Dies gipfelte mehrfach darin, dass angeblich alles, was wir erfragten, von amtlicher Seite auch schon erhoben worden sei. Genau dieser Sachverhalt sollte vermieden werden, um die Akzeptanz und Beantwortungsgenauigkeit zu erhöhen.

### **C.3 Zur Aussagekraft der Nationalität als Erhebungskategorie**

Die in den schulstatistischen Erhebungsbögen verwendeten Kategorien wie "Deutsche" und "Ausländer" (oder auch differenziert nach Nationalitäten) können die kulturelle und soziale Wirklichkeit von Schülern nicht annähernd abbilden (vgl. Abschnitt A Datengrundlage). Nach Einführung des neuen Rechts auf Einbürgerung ab 1993 war in Frankfurt ein starker Anstieg der Einbürgerungen – im Zeitraum zwischen 1996 und 1998 ca. 3 500 jährlich (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 1999) – zu verzeichnen, und bereits 1999 hatten 26 823 Frankfurter Bürger (ca. 4,5 %) eine doppelte Staatsbürgerschaft (Frankfurter Statistik Aktuell, 1999, Nr.12). Es ist jetzt schon abzusehen, dass die im Januar 2000 in Kraft getretene Reform des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts, die u. a. vielen in Deutschland geborenen Kindern ausländischer Eltern eine zeitweilige doppelte Staatsbürgerschaft zubilligt, zu einem weiteren deutlichen Anstieg der doppelten Staatsbürgerschaften und letztendlich zu einem Anstieg von Einbürgerungszahlen führen wird. Diese Kinder werden statistisch als „Optionsdeutsche“ erfasst. Aber weder aus „Deutscher“, „Optionsdeutscher“ noch „Ausländer“ kann z. B. auf den Grad der „Integration“, die „Bildungsaspiration“ oder der „Förderungsbedarf“ zugewanderter Familien und Einzelpersonen geschlossen werden. Eine Einbürgerung bedeutet des Weiteren nicht zwangsläufig, dass zu Hause nur oder überwiegend Deutsch gesprochen wird. Auch sollte bedacht werden, dass auf Grund des neuen Staatsbürgerschaftsrechts zukünftig zunehmend Schüler/innen mit deutschem Pass auftreten werden, die im Rahmen dieser Dokumentation noch in die Kategorie „Ausländer“ fielen.

Problematisch ist zudem, dass die Kinder von Aussiedlern statistisch ausschließlich als Deutsche erfasst werden, obwohl es pädagogisch hilfreich wäre, sie längerfristig auszuweisen, weil sie ebenfalls über Jahre einen zusätzlichen Förderbedarf insbesondere in Deutsch haben könnten.

Ferner gibt es in einer internationalen Stadt wie Frankfurt am Main viele national bzw. sprachlich gemischte Ehen. Solche Herkunftskonstellationen dürften insgesamt auch bei Schülerinnen und Schülern in statistisch relevantem Ausmaß vertreten sein. Die deutsche Staatsbürgerschaft wird aber als einzige erfasst, selbst wenn weitere Staatsbürgerschaften vorliegen, was ein Hinweis auf Mehrsprachigkeit sein könnte. Das Gleiche gilt auch für mehrere ausländische Staatsbürgerschaften, die ebenfalls nicht erfasst werden.

Die Nationalität sagt nichts Verlässliches darüber aus, welche Sprache oder Sprachen die Schüler/innen zu Hause mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern sprechen, welche sie im Umgang mit Freunden (der Peer-group) bevorzugen, wann sie begannen Deutsch zu lernen, ob dies im alltäglichen Umgang geschah oder im Rahmen eines systematischen Lernens in einem Kurs. Die teilweise vorhandene Mehrsprachigkeit bleibt bislang gänzlich unberücksichtigt (vgl. Flügel, 1993). Die Frage nach der dominanten Sprache und die Kenntnisse in Deutsch stellt sich bei Kindern und Jugendlichen sowohl mit deutschem als auch ausländischem Pass. Zudem haben Schüler/innen aus Familien, in denen eine Zwei- oder Mehrsprachigkeit bewusst gepflegt wird, in der Regel eher keinen besonderen Förderbedarf. Der Sprachgebrauch gilt in Fachkreisen aber als ein entscheidendes Kriterium sowohl in Bezug auf Schulerfolg als auch in Bezug auf die Feststellung des Sprachförderungsbedarfs.

Auch alle darauf angesprochenen Interviewpartner waren sich einig, dass die Erfassung der Nationalität für die Abschätzung, ja Bedarfsberechnung insbesondere von sprachlichen Fördermaßnahmen keineswegs hinreicht. Aus Interviews und der Schulleiterbefragung geht vielmehr deutlich hervor, dass die Kategorie „Nationalität“, letztendlich eine ausländerpolizeiliche Kategorie, nur sehr bedingt für entscheidungsrelevante Einschätzungen des Bedarfs für sprachbezogene Fördermaßnahmen tauglich ist. Das Wissen um die zu Hause vorwiegend gesprochene Sprache wäre von weitaus größerer Bedeutung z. B. dann, wenn bei Fördermaßnahmen in der deutschen Sprache an erstere angeknüpft würde, wie dies in den USA im Rahmen des so genannten „bilingual education“ verbreitet war (McAndrew, 2001; Freeman, 1998; aber auch Pilzecker, 1999).

Die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und die Rechtsvorgaben der Europäischen Union der Mobilität aller Unionsbürger einen hohen Stellenwert einräumen, führt dauerhaft dazu, dass Kinder und Jugendliche unsere Schulen und Bildungseinrichtungen besuchen werden, die des Deutschen noch nicht mächtig sind und die, soweit es sich um EU-Bürger handelt, einen Rechtsanspruch haben, ihre Herkunftssprache und Kultur in unseren Schulen weiter pflegen zu können (vgl. Abschnitt B Herkunftssprachenunterricht).

Ob statistische Erhebungen wie die des HSL überhaupt Daten liefern können, die eine zuverlässige Grundlage zur Einschätzung eines besonderen Förderbedarfs vor allem im Sprachbereich erlauben, wird von Fachleuten<sup>55</sup> bezweifelt. Bedenkt man, dass die zusätzliche Versorgung mit Lehrerstunden beispielsweise auf der kaum aussagefähigen Angabe des Anteils an Schüler/innen mit ausländischem Pass an einer Schule erfolgt, so wird schon deutlich, dass die allgemein erhobenen statistischen Daten zu einer Feinsteuerung nicht hinreichen. Auch eine verbesserte amtliche Bildungsstatistik könnte nicht hinreichend aussagekräftige Daten für jedes steuernde Aufsichtshandeln liefern, um eine gerechte Feinsteuerung entsprechend den sachlichen Gegebenheiten einer Schule zu ermöglichen. Dazu werden immer individuelle (Verlaufs-) Daten notwendig sein.

Auch in Bezug auf einen „Migrationshintergrund“, um daraus auf Förderbedarf bzw. Lehrerstundenzuweisungen zu schließen, ist die Erfassung der Nationalität allein unzulänglich. Um einen Migrationshintergrund operational genauer erfassen zu können, werden in einzelnen Erhebungen deshalb zusätzlich zur Nationalität der *Geburtsort bzw. das Geburtsland jedes Schülers* erhoben. Weiter gehende Untersuchungen erfragen auch noch den *Geburtsort bzw. das Geburtsland der Eltern*.

Im Rahmen von PISA (Programme for International Student Assessment), einer sozialwissenschaftlichen Erhebung, wurden beispielsweise „Jugendliche aus Migrationsfamilien“ nach ihrem Geburtsort und denjenigen ihrer Eltern befragt. Es zeigte sich, dass 27 % der 15-jährigen Jugendlichen, die an der PISA-Studie in den alten Bundesländern teilnahmen, aus Familien stammen, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Rund die Hälfte aller 15-jährigen, deren Vater nicht in Deutschland geboren wurde, leben seit der Geburt in Deutschland. In den zusammenfassenden Ergebnissen heißt es: „Die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen, die aus Migrationsfamilien stammen, und Jugendlichen, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden, sind in allen untersuchten Kompetenzbereichen erheblich“ (PISA 2000, 2002, S.56).

Die Schule wird aber den Geburtsort der Eltern nicht zuverlässig liefern können. Grundschüler/innen sind ohne besondere Vorbereitung häufig nicht in der Lage, über die Geburtsorte ihrer Eltern Auskunft zu geben, eher aber über das Geburtsland. Wie IGLU, die sozialwissenschaftliche Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung zeigte, erbrachte die direkte Befragung insbesondere der Eltern mit ausländischem Pass einen geringen Rücklauf, wodurch die Aussagekraft unklar blieb.

Zudem ist evident, dass die Erfassung des Geburtsortes von Schüler/innen nur eine Teillösung sein kann. Einerseits, weil Kinder von Deutschen, die zeitweise im Ausland wohnten und arbeiteten, dort geboren werden

---

55 So im Rahmen von Veranstaltungen beim Jahreskongress „Innovation durch Bildung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in München 25.-27. März 2002.



und andererseits, weil es in Deutschland Geborene gibt, die fast vollständig in einer nicht-deutschen Sprache und Kultur aufwachsen, sodass sie des Deutschen bei der Einschulung nicht mächtig sind und oft auch später in ihrer Schulkarriere noch einer sprachlichen Förderung bedürfen.

Da bei der Einschulung der Geburtschein des anzumeldenden Kindes vorgelegt werden muss, sollte die Schule die Frage nach dem Geburtsort und Land von Schüler/innen zuverlässig beantworten können. Erste Abschätzungen zeigen aber, dass auch die Berücksichtigung dieser Angaben die Validität in Bezug auf Sprache nur graduell erhöht. Welche tatsächliche Verbesserung der Aussagefähigkeit dies für die Feinsteuerung und insbesondere den sprachlichen Förderungsbedarf brächte, müsste erst empirisch geprüft werden. Über den Sprachstand und die Sprachentwicklung der einzelnen Schüler/innen wie über den Grad der „Integration“ lässt sich daraus jedoch nichts Verlässliches ableiten.

In einer spezifischen Analyse der TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) III-Daten kategorisieren Schwippert und Schnabel (2000) 19-jährige Schüler/innen mit Migrationserfahrung, die noch im allgemein- oder berufsbildenden Schulwesen waren, entsprechend ihrem *Sprachgebrauch* in drei Gruppen. Dabei unterscheiden sie nach Geburtsort und danach, ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist und ob zu Hause ständig, nicht ständig oder kein Deutsch gesprochen wird.

Die Autoren geben auf Grund ihrer empirischen Daten an, dass in der ersten Gruppe "in der Regel die Jugendlichen (sind), die sowohl die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen als auch in Deutschland geboren sind." In der zweiten Gruppe sind „überwiegend solche Jugendliche, die Kinder oder Enkel von nach Deutschland geworbenen Arbeitsmigranten sind." Sie sprechen zu Hause nicht ständig Deutsch. Die dritte Gruppe wird "zum einen teilweise Kinder von Arbeitsmigranten und Aussiedlerfamilien umfassen und zum anderen Jugendliche beinhalten, die das deutsche Asylrecht in Anspruch nehmen.“ Sie argumentieren, dass gerade durch den Verzicht auf die Erhebung der Staatsangehörigkeit als Kriterium, auch die Aussiedlerkinder trotz deutscher Staatsangehörigkeit sachgerecht überwiegend der dritten Gruppe zugeordnet werden. Dies haben sie intendiert, weil viele der betreffenden Jugendlichen auf Grund unzureichender Deutschkenntnisse ähnliche Probleme im deutschen Bildungssystem haben wie Kinder von Migranten mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Schwippert & Schnabel, 2000, S. 283 ff.)<sup>56</sup>.

Die Erfassung des Geburtsortes von Schüler/innen und eventuell auch des Geburtslandes jeden Elternteiles erscheint praktikabel und könnte die Aussagekraft im Hinblick auf Migrationshintergrund bzw. Förderungsbedarf graduell erhöhen. Ob und wie es ohne zusätzliche sozialwissenschaftliche Erhebung(en) möglich werden könnte, auch den häuslichen Sprachgebrauch zuverlässig zu erfassen, der in Bezug auf den Förderbedarf ein zutreffendes Kriterium wäre, müsste gesondert geprüft werden. Es wäre zunächst zu erproben, ob dies im Rahmen der Einschulung geschehen könnte und ob es notwendig wäre, dies z. B. auch im 5. und 10. Schuljahr nochmals zu wiederholen. In jedem Falle sollte die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) der Ergebnisse empirisch geprüft werden.

#### **C.4 Zur Diagnoseproblematik von Sprachstandsmessungen**

Zu Diagnosezwecken können Aggregatsdaten nicht herangezogen werden, dazu sind Individualerhebungen notwendig, deren Ergebnisse, wenn gewünscht, in Aggregatsstatistiken zusammengefasst werden können. In der Dokumentation zur Situation von Frankfurter Schüler/innen 1982 wurde die individuelle Kompetenz in der deutschen Sprache durch Einschätzungen der Klassenlehrer/innen erhoben. Die Einschätzungen des

---

56 Obwohl die erhobene Stichprobe nicht repräsentativ sein kann, da gerade ausländische Jugendliche im Alter von 19 Jahren zu Teilen nicht mehr eine Schule besuchen, wollen wir die Anteile nennen: Gruppe 1) umfassten 84,9 % der Stichprobe, Gruppe 2, also die Gemischtsprachlichen 8,3 % und Gruppe 3 enthält 6,7 %. Die Autoren gehen im Erhebungsjahr auf Grund der amtlichen Statistik von 12,5 % ausländischen Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren aus, was zeigt, dass die verwendete Definition deutlich mehr Jugendliche umfasst, als nach ausländischer Nationalität als alleinigem Kriterium zu erwarten wäre.

Sprachvermögens wurden jedoch nur bei Schulanfängern ohne deutschen Pass vorgenommen; zur ausgewogenen Interpretation der Ergebnisse fehlt damit die Vergleichsmöglichkeit mit entsprechenden Beurteilungen von Kindern mit deutschem Pass. Sie erfolgten zudem sehr global in drei verschiedenen Stufen der Sprachbeherrschung (gut bis genügend, noch nicht ausreichend, unzulänglich), die in keiner Weise standardisiert waren. Derartig globale Einschätzungen der Deutschkenntnisse durch Lehrkräfte sind problematisch, weil dabei weder zwischen rezeptivem (Hören, später auch Lesen) und produktivem (Sprechen, später auch Schreiben) Sprachverhalten unterschieden wird, noch zwischen interpersonellen Kommunikationsfertigkeiten (informelle Ebene) und schulisch-akademischen Sprachfähigkeiten (formelle Ebene) – "*basic interpersonal communicative skills (BICS)*" und "*cognitive academic language proficiency (CALP)*".

Die Neuregelung zur Einschulung in Hessen wird dazu führen, dass eine Einschätzung der Beherrschung der deutschen Sprache vorgenommen werden muss, und zwar bei allen einzuschulenden Kindern<sup>57</sup>, die vermutlich auf vergleichbare Weise umgesetzt werden wird. Angesichts der damit verbundenen Konsequenzen für Kinder erscheint es uns angebracht, auf Probleme der Sprachstandsmessung einzugehen. Diese werden in der Fachliteratur schon lange diskutiert.

Nach Boos-Nünning und Gogolin (1988) wird bei Ermittlung der Deutschkenntnisse nicht zwischen *Sprachstand* (Sprachkönnen, *proficiency*) und *Sprachlernfähigkeit* (Sprachlernneigung, *aptitude*) differenziert. Vom punktuellen Stand kann deshalb nicht auf künftige Entwicklungen geschlossen werden. In ähnlicher Weise argumentiert Apeltauer (1987, S.37): „Die Erfassung eines repräsentativen Ausschnitts von unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben), Vorgehens- (Sprachlern- und Kommunikationsstrategien) und Verhaltensweisen (Vermeidung bestimmter Strukturen, ritualisierter Gebrauch von Strukturen zur Überbrückung von Planungspausen, bevorzugt gebrauchte Strukturen) eines Lernalters mit Hilfe einer einmaligen Erhebung ist nicht möglich.“ Notwendig ist daher die Beobachtung über einen längeren Zeitraum, in dessen Verlauf mehrere Erhebungen durchgeführt werden.

Problematisch ist auch, die gemessene sprachliche Leistung von anderen beteiligten nicht-sprachlichen Leistungen zu trennen (Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Auswendiglernen, Nachahmen, Lerneffekte, Ausstrahlungseffekte). Die Einschränkung der Instrumentarien hinsichtlich des Spektrums von erhobenen sprachlichen Äußerungen wird ebenso wenig berücksichtigt wie die psychologischen und soziologischen Variablen, die die Aktualisierung der zweitsprachlichen Kenntnisse in der Testsituation beeinflussen, und die lebensweltliche Zweisprachigkeit der Kinder. „Es sei unklar, was mit standardisierten Verfahren erhoben wird. Wichtig bei der Beurteilung der Sprachkenntnisse sei eine für das Migrantenkind *normale Kommunikationssituation in vertrautem Kontext*“ (Apeltauer, 1987, S.37).

Die Erhebung der "Zweitsprache" Deutsch ist zudem ohne eine entsprechende Erhebung der Kompetenzen in der Muttersprache nur von eingeschränktem Wert. Schon Cummins (1979) betont in seinem Modell die Relation von Erst- und Zweitspracherwerb: die Kompetenz in der Zweitsprache sei eine Funktion der Kompetenz in der Muttersprache (vgl. Mertens, 1996), wobei ein hoher Sprachentwicklungsstand in der Muttersprache als günstige Voraussetzung für den Zweitspracherwerb angesehen wird (Apeltauer, 1987).

Auch ist ungelöst, welche Normen für die Beurteilung der Leistung herangezogen werden sollten. Sinnvoll ist als Norm nach Röhr-Sendlmeier (1987, 1988) ein Kriterium wie die Standardsprache bzw. Deutschkenntnisse von gleichaltrigen Kindern mit Deutsch als Muttersprache. Jedoch kann kein Test Beobachtungen in- und außerhalb des Unterrichts, die Berücksichtigung der erstsprachlichen Kenntnisse, die Einbeziehung der Lebenssituation und Gespräche mit Eltern ersetzen (Röhr-Sendlmeier, 1988; vgl. auch Strömquist, 1989, *community based norms*).

Abgesehen von den Problemen der Sprachstandserhebung sind Sprachkenntnisse ohne Berücksichtigung der Spracherwerbssituationen kaum zu interpretieren. Es gibt keine standardisierte Erwerbssituation, sondern so

---

57 Aus den weiter oben gemachten Ausführungen zur Nationalität geht zwingend hervor, dass diese keinesfalls ein Unterscheidungsmerkmal hinsichtlich der Kenntnisse in der deutschen Sprache darstellen kann.

viele verschiedene Spracherwerbssituationen wie Sprecher (Mertens, 1996). Zurecht wird verschiedentlich der funktionale Aspekt von Sprache betont, der sich aus dem Erwerbszusammenhang wie der Verwendungssituation ergibt (vgl. Merkle, 1995). Dass sich z. B. ein Schüler in Deutsch mündlich differenziert über den Bereich Fußball ausdrücken kann, lässt keine Prognose bzw. Aussage über seine Ausdrucksfähigkeit im Bereich Mathematik zu. Ungesteuert erlernte Sprache erreicht zudem selten den in der Schule geforderten Standard (vgl. Zydati, 1997).

Von Bedeutung für den schulischen Kontext erscheint die von Cummins eingeführte Unterteilung der *sprachlichen Leistungsfähigkeit* in *interpersonelle Kommunikationsfertigkeiten* und *kognitiv-akademische Sprachfähigkeit* und die zwei unabhängigen Kontinua: Kontextgebundenheit (*context-embedded* versus *context-reduced*) und kognitive Anforderungen (*cognitively demanding* versus *undemanding*) (vgl. Mertens, 1996). Gute interpersonelle Kommunikationsfertigkeiten in kontextgebundenen Kommunikationssituationen lassen offenbar nicht auf gut ausgebildete kognitiv-akademische Sprachfähigkeit bzw. kontextreduzierte Sprache, die in der Schule besonders relevant sind, schließen. Testverfahren sind zwar eher kontextreduziert, inwieweit sie aber die in der Schule relevante akademische, kognitiv anspruchsvollere Sprachfähigkeit erfassen, ist unklar. Nötig wären Informationen über die erreichte Sprachentwicklung in Bezug auf verschiedene Schulfächer, weil fachinhaltliches Lernen gleichzeitig immer auch sprachliches Lernen bedeutet (Kalantzis, Cope & Slade, 1989).

Verschiedene Gruppen von Erziehungswissenschaftlern arbeiten daran, einen Index auf der Grundlage eines Schülerfragebogens zu erstellen, der eine zuverlässige Aussage über den Stand an *Sprachkenntnissen in Deutsch* erlauben soll. Die bisherigen Erfahrungen beruhen auf den weitgehend bearbeiteten Daten aus TIMSS (Köller; Baumert & Bos, 2001) und den noch nicht bearbeiteten Daten aus IGLU<sup>58</sup>. Letztere ist insofern relevant, weil dort Grundschüler/innen erfasst werden. Nach Aussage von Prof. Bos vom Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, einem führenden Mitglied dieser Gruppe, wird die Entwicklung eines ausreichend getesteten und damit verlässlichen Index aber noch ca. 10 Jahre dauern.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es bislang keine allgemein akzeptierten, verlässlichen Sprachstandsmessungen in Deutsch im Sinne von Tests für den Bereich der Vor- und Grundschule, insbesondere nicht für Kinder mit einem fremden sprachlichen und kulturellen Hintergrund gibt (Krampen, 1999; Treinies et al., 1999; Debus et al., 1998; Gogolin, Neumann & Dirim, 1997; Henrici & Riemer, 1994; Boos-Nuening & Gogolin, 1988; Boos-Nuening, Gogolin & Vollerthun, 1985; entsprechend auch Sunier, 2001).

## C.5 Weitere Vorschläge zur besseren Nutzung von Daten

Der Einblick in schulinterne und schulaufsichtliche wie auch schulträgerische Entscheidungsverläufe und deren Entscheidungsgrundlagen, den wir im Rahmen dieser Dokumentationsarbeit erwerben konnten, ist sicherlich nicht umfassend und damit auch nicht hinreichend, um abschließende Vorschläge zu machen. Dennoch erscheinen die folgenden Maßnahmen aus unserer Sicht sinnvoll.

Wir bekamen zahlreiche Hinweise darauf, dass erhobene Daten nicht an andere Ämter weitergegeben werden, selbst dort, wo es fachlich sinnvoll und aus Planungs- und Koordinationsgründen notwendig erscheint. Viele Behörden mit unterschiedlichen Aufgabengebieten im schulischen Bereich benötigen für ihre Arbeit jedoch die gleichen Datensätze<sup>59</sup>. Wir machten des Weiteren die Erfahrung, dass selbst innerhalb einer In-

58 Siehe: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>

59 Die Angaben zur Anzahl der Seiteneinsteiger, die wir von verschiedenen Ämtern bekamen, differieren je nach benutzter Datenbasis nicht unerheblich. Manche Unterlagen geben als Quelle das Melderegister der Stadt Frankfurt am Main an, andere nennen keine Quelle. Wir konnten das Zustandekommen dieser Differenzen nicht schlüssig klären.

stitution das Wissen um erhobene Daten nicht ausreichend bekannt ist<sup>60</sup>. Darüber hinaus gibt es nicht nur in Frankfurt am Main neben den Schulstatistiken auch eine Anzahl anderer offizieller Erhebungen und Statistiken, die aber mit der Schulstatistik unverbunden sind. An erster Stelle ist dabei die Sozialstatistik zu nennen. Eine umfassende Darstellung, wie sie der Frankfurter Sozialbericht (2000, 2001, 2002) bietet, ist aber nicht mit Schuleinzugsbereichen in Passung gebracht. Dennoch finden sich dort wertvolle Daten, um Schuleinzugsbereiche anhand von offiziellen, aktuellen Daten besser einschätzen zu können. Eine Ausgabe dieser Daten auch entsprechend den Schuleinzugsbereichen erscheint jedoch nicht unmöglich (vgl. Abschnitt A.1.4.9).

Die Schaffung von Transparenz über das verfügbare Datenmaterial auf horizontaler Ebene – zwischen den Institutionen – als auch auf vertikaler Ebene – von Schulträger und Schulaufsicht zu den Schulen selbst – ist daher dringend anzuraten. Nicht nur aus unser Sicht (siehe Teil B.7) sollte ein schulbezogenes Informations-, Koordinations- und Kooperationszentrum für den mehrkulturellen Bereich mit einer in regelmäßigen Abständen tagenden Arbeitsgruppe eingerichtet werden. Wichtig wäre dabei, dass in dieser alle betroffenen Ämter vertreten sind wie das Staatliche Schulamt, das Stadtschulamt, das Bürgeramt für Statistik und Wahlen, das Jugend- und Sozialamt, und dass andere Ämter wie das AMKA, das Kinderbüro, das Stadtgesundheitsamt, der Schulpsychologische Dienst, die Kommunale Ausländervertretung, um einige zu nennen, einbezogen werden. In diesem Zentrum sollten regelmäßig alle relevanten Datenerhebungen, die mit schulischer Bildung in Verbindung stehen, zusammenfließen.

Eine erste Aufgabe eines solchen Zentrums könnte darin bestehen, die verschiedenen Erhebungsbögen einer parallelen und verbundenen Revision in inhaltlicher und formaler Hinsicht zu unterziehen. Dabei wäre auf folgende Fragen besonders zu achten:

- Welche Daten werden benötigt, und wozu dienen sie?
- Lassen sich unterschiedliche Begrifflichkeiten vereinheitlichen?
- Welche zusätzlichen Daten könnten ohne großen Arbeitsaufwand an Schulen, z. B. über LUSD, erhoben werden?

Für unseren Zusammenhang kann es nicht nur darum gehen, Schüler/innen mit besonderem Förderungsbedarf zuverlässiger zu identifizieren. Es ist wünschenswert, dass auch der Erfolg von Förderung systematischer als bisher erfasst und evaluiert wird (vgl. Abschnitt B.2.2, B.2.3 und B.2.4). Die Schulaufsicht kontrolliert z. B. bislang Übergangsquoten vornehmlich daraufhin, ob nicht zu viele Schüler auf Realschule und Gymnasium empfohlen werden, kaum jedoch wie erfolgreich eine als notwendig erkannte Förderung war. Im deutschen Schulwesen gibt es keine Tradition, nach der jede Schule verantwortlich wäre für die Bildungserfolge und Bildungsmisserfolge ihrer Schüler/innen. Hilfreich könnten hierfür Daten / Statistiken sein, die versuchen, Ergebnisse schulischer Bildung und Erziehung im Zeitverlauf zu erfassen.

Für den von uns untersuchten Bereich könnte z. B. dokumentiert werden, wie viele Kinder bei der Einschulung als einer besonderen Förderung bedürftig eingeschätzt werden, und wie sich der Förderbedarf im Laufe der Schulbildung verändert. Was den Sprachstand der Schüler/innen in Deutsch betrifft, wird sich die Schule trotz aller genannten wissenschaftlichen Einwände auf Grund der rechtlichen Vorgabe bei der Einschulung ein Bild von den Sprachkenntnissen der angehenden Schüler/innen machen müssen. Daraus werden dann die vorgegebenen administrativen Konsequenzen gezogen werden. Wenn solche Einschätzungen für alle Schüler/innen zukünftig bei der Einschulung vorliegen, wird dies wohl auch in die Schülerakte aufgenommen werden. Bei einem Wechsel der Schule könnte z. B. im Rahmen der Empfehlung später mit berichtet werden, ob ein Schüler, eine Schülerin weiterhin einen speziellen Förderbedarf in Deutsch hat, bzw. ob aus Sicht der abgebenden Schule keine besondere Förderung mehr nötig erscheint.

Gerade im gegliederten Schulwesen sind Übergänge kritische Punkte, an denen sich die weitere Schulkarriere entscheidet und damit Lebenschancen vergeben werden. Die angelsächsische wie die französischsprachige

---

60 z. B. zur Nichtteilnahme am Unterricht.

Literatur belegt, dass Schulen mit vergleichbaren Einzugsbereichen unterschiedlich erfolgreich arbeiten. Meinhold-Henschel, Menge und Meyer (2000) geben erste Hinweise, dass dies auch für Deutschland zutrifft. Die PISA-Studie (PISA 2000, 2002, S.48 ff., insb. S. 56) weist dies übergreifend ebenfalls nach. Deshalb wäre es sinnvoll, wenn z. B. Überweisungsquoten von Grundschulen und Förderstufen auf weiterführende Schulen im Zeitverlauf erfasst würden, wobei nach Geschlecht, Geburtsort bzw. -land sowie nach häuslichem Sprachgebrauch differenziert und im Zeitverlauf verglichen werden könnte.

Eine Schule, die Förderung am Erfolg messen will, wird des Weiteren auch nicht auf die Beachtung der Abschlüsse der Schulentlassenen verzichten können<sup>61</sup>. Sekundarschulen sollten ihre Schulentlassungen dokumentieren und daran auch beurteilen, ob, bzw. wie erfolgreich Fördermaßnahmen waren, insbesondere in Bezug auf Schüler/innen, die Deutsch nicht als Muttersprache oder dominante Sprache haben.

Auch dann, wenn die Überweisungsquoten wie die Qualifikationen von Schulentlassenen auf der Schulebene systematisch und im Zeitverlauf erfasst würden, wäre jedoch ein fairer Vergleich *zwischen* Schulen keinesfalls vertretbar, da die Sozialstruktur der Einzugsbereiche von Schulen zu verschieden sind<sup>62</sup>. Die Ergebnisse von PISA legen allerdings nahe, dass es sinnvoll wäre, auch in Bezug auf soziale Merkmale zu differenzieren, da die Befunde zeigen, dass in Deutschland soziale Schicht und Schulerfolg viel stärker miteinander korrelieren, als das in anderen Vergleichsländern der Fall ist. Deshalb könnte es für die Einzelschule sinnvoll sein, auch ortsteilbezogene sozialstrukturelle Daten zu sammeln, um diese in ihren Bildungsentscheidungen berücksichtigen zu können. Die Kenndaten für die Festlegung von *education priority areas* in England oder der *zones d'éducations prioritaires* in Frankreich könnten dazu als Vergleichsfolie herangezogen werden.

Solche Daten sollten auch amtlich dokumentiert werden, um auf ihrer Grundlage die personellen und sächlichen Ressourcen für die Förderung ermitteln und bereitstellen zu können. Vielleicht wäre dies z. B. im Rahmen der Weiterleitung der Elternwünsche für den weiteren Schulbesuch im März denkbar, in dem die Grundschule die Meldung an die weiterführende Schule entsprechend ergänzt.

## C.6 „Gute Praxis“ allen zugänglich machen

Unter „guter Praxis“ verstehen wir „erfolgreiche“<sup>63</sup> Maßnahmen im schulischen Rahmen, die ergriffen wurden, um vorhandene Ressourcen zu nutzen, einen Missstand zu beheben, ein Defizit auszugleichen, nicht gewünschten Entwicklungen vorzubeugen. Die Schulaufsicht scheint zunehmend „gute Beispiele“ zu sammeln und die Schulleitungen per Rundschreiben darüber zu informieren. Dies geschah z.B. im Rahmen der Befragung zu „Schuleschwänzern“. Andererseits zeigten zahlreiche Interviews mit Schulleiter/innen, dass ihnen an anderen Schulen erfolgreich praktizierte Maßnahmen im Umgang mit Mehrkulturalität weitgehend unbekannt waren.

61 Aus der Langzeituntersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) (siehe: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/welcome.htm>), erwarten wir mehr als Hinweise in dieser Richtung. Im Rahmen einiger Projekte des DIPF (Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit wie auch in der Qualitätspartnerschaft der Regionen [QPR], Europäische Indikatoren zur Schulentwicklung und deren Evaluation (siehe: <http://www.dipf.de/qpr/>) werden vergleichbare Fragen ebenfalls bearbeitet, wenn auch nicht ausdrücklich in Bezug auf die hier betrachtete Schülerschaft. Leider liegen hierzu noch keine abschließenden Veröffentlichungen vor.

62 England mit seinen Hitlisten der entsprechend der nationalen Testergebnisse „besten Schulen“ ist ein abschreckendes Beispiel. Immobilienpreise und Mietpreise in „Hit“-Schulnähe sind höher, und gerade „gute“ Schulen tun alles, um problematische und schlechte Schüler nicht aufnehmen zu müssen.

63 Erfolg festzumachen, ist oft nicht einfach, gerade in schwierigen, von einer Vielzahl von Faktoren beeinflussten Erziehungsfeld. Trotzdem ist es gut, wenn schon bei Beginn einer Maßnahme mit überlegt wird, ob und an was der „Erfolg“ gemessen werden könnte. Dies ist nicht einfach, das zeigen die Erfahrungen mit den französischen „projets d'établissement“, bei denen dies seit ihrer Einrichtung Ende der 80er Jahre gefordert wurde.

Uns scheint, dass diese, aus angelsächsischen Ländern kommende und auch von der EU betriebene Praxis in Bezug auf Schüler/innen mit Migrationserfahrungen einen Gewinn bringen könnte. Auch wenn dies eine zusätzliche Belastung von Schulen und Lehrer/innen bedeutet, wäre es von Vorteil, wenn nicht nur in wenigen Sätzen schriftlich über Konzeption und erfolgreich praktizierte Umsetzungen berichtet wird, sondern auch eine/mehrere Kontaktadresse/n angegeben würden. Nur dies ermöglicht einen direkten Kontakt zwischen einer mit einer bestimmten Maßnahme erfolgreich arbeitenden Schule oder anderen Bildungsinstitutionen mit denjenigen, die zwar ein ähnliches Problem schon diagnostiziert haben, aber noch nach konstruktiven Lösungen suchen. Um auch hier in Bezug auf „gute Praxis“ ein Gedächtnis zu bewahren, sollte eine Dokumentation eingerichtet werden. Dies könnte z. B. im Rahmen einer Internetdatenbank geschehen, in der jeder in einer Bildungsinstitution Arbeitende sowohl recherchieren als auch selbst Eintragungen machen kann. Die Einrichtung eines elektronischen „Schwarzen Brettes“<sup>64</sup> erscheint auch sinnvoll, damit z.B. Lehrer ihr Problem schildern und andere antworten können.

Ob allerdings die Beschränkung einer solchen Einrichtung auf Frankfurt am Main sinnvoll wäre, ist zu bezweifeln. In umliegenden Orten mit hohen Anteilen an „Schüler/innen mit Migrationserfahrung“ gibt es nicht nur vergleichbare Probleme, sondern auch „gute Praxis“. Schulen in Gegenden, in denen zwar vergleichsweise wenig Schüler/innen mit ausländischem Pass leben, haben nicht selten einen nennenswerten Anteil von Schüler/innen aus Aussiedlerfamilien, verfügen aber eventuell nicht über so viel Erfahrungen wie Schulen in Ballungsräumen. Deshalb spräche einiges dafür, eine solche elektronische Datenbank und direkte Kommunikationsplattform<sup>64</sup> zumindest hessenweit einzurichten.

## C.7 Abschlussbemerkung

Die Förderung in Deutsch für Kinder mit ausländischem Pass und von Aussiedlerkindern wird einerseits von Schulleiter/innen sehr begrüßt und für unabdingbar notwendig gehalten, es werden aber mehr und über die reine Deutschförderung hinausgehende Förderungsmöglichkeiten gewünscht. Andererseits bemerken nicht wenige Schulleiter/innen, dass es für den Klassenverband und teilweise auch für das schulische Lernen der Betroffenen förderlicher wäre, wenn nicht administrativ-organisatorische Unterscheidungen nach „ausländische Schüler und Schülerinnen“, „Aussiedlerkinder und –jugendliche“ getroffen würden, sondern der Förderbedarf nach pädagogischen Gesichtspunkten entschieden werden könnte. Es ist zu vermuten, dass dies kaum durch die Hinzufügung einer Kategorie in statistischen Erhebungen wie dem Geburtsort von Schüler/innen geleistet werden kann. Viele Schulleitungen und Lehrer/innen wünschen sich hingegen, dass eine bedarfsgerechte Förderung von Schüler/innen möglich sein sollte, die sich ausschließlich am individuellen Förderungsbedarf orientiert und nicht an vorgegebenen bürokratisch-formalen Kategorisierungen (vgl. Abschnitt B.7.5). Dies zeigt sich deutlich auch daran, dass in vielen Förderkursen, die formal nur für Schüler/innen mit ausländischem Pass vorgesehen sind, nach Angaben der Schulleitung auch förderbedürftige Schüler/innen mit deutschem Pass aufgenommen werden. Diese hätten oft vergleichbare Probleme, sei es in Deutsch, sei es in anderen Bereichen. Der Schule solle deshalb ein flexiblerer Einsatz von Fördermitteln selbst überlassen werden.

Obwohl es formal schon sehr lange Vorgaben in Form von Lehrplänen bis hin zu Abitursanforderungen gibt, machten schon die Vergleichsuntersuchungen der Siebzigerjahre zu gegliederten Schulen versus Gesamtschulen deutlich, dass es trotz gleicher staatlicher Vorgaben enorme Unterschiede innerhalb einer Schulform gibt, was PISA wiederum bestätigt hat. Der „Bildungserfolg“ einer Schule sollte deshalb generell anhand von Zielen beurteilt werden, die sich die einzelne Schule unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Voraussetzungen selbst gesetzt hat. Dieser Ansatz korrespondiert mit dem Auftrag an hessische Schulen, im Rahmen verbindlicher staatlicher Vorgaben eigene Schulprogramme zu formulieren. Diese enthalten die Zielsetzungen, anhand derer sich die individuelle Schule ein Bild ihres Erfolgs machen sollte. Dazu müsste sie je-

---

64 Z.B. beim Hessischen Bildungsserver oder auch auf der Ebene des Deutschen Bildungsserver

doch systematisch die entscheidenden Daten dokumentieren und deren Veränderungen im Zeitverlauf bewerten.

Für die Feinsteuerung wird eine Schule je nach konkreter Zusammensetzung ihrer Schülerschaft eine überdurchschnittliche Ausstattung in personeller und sächlicher Hinsicht benötigen. Dies sollte durch möglichst „objektive“ Daten begründet sein. Solche Daten sind bislang aber rar.

Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse sind eine vergleichsweise eindeutig nachzuweisende Gruppe, Schüler/innen mit besonderen sozialen Problemen eine schwieriger festzustellende. Der zusätzliche Bedarf, den die Integration körperlich behinderter Schüler mit sich bringt, ist mit geringerem Aufwand zu ermitteln und damit nachzuweisen als der Bedarf an „gewaltvorbeugenden Maßnahmen“. Auch für den Bedarf an „Deutschförderung“ liegen bislang keine hinreichenden Messinstrumente vor. In allen diesen und ähnlich gelagerten Fällen scheint es bislang nur wenig objektivierte und damit vergleichbare Daten zu geben.

Um diesen Mangel ansatzweise zu beheben, werden zwar zusätzlich regelmäßige oder einmalige fragenspezifische Erhebungen an allen oder Untergruppen von Schulen durchgeführt; das Fachwissen der in den Institutionen vorhandenen Fachleute/Schulaufsichtsbeamte wird herangezogen. Dieses Wissen gilt es zu bündeln und gemeinsam zu nutzen. Trotzdem meinen nicht wenige, dass die in Deutschland traditionelle Feinsteuerung der Einzelschule durch noch so gut datenmäßig begründete Verwaltungsüberlegungen als weitgehend gescheitert anzusehen ist (Weiß & Weishaupt, 2000), und dass die weitergehende Schulautonomie und Verantwortlichkeit Besserungen verspricht. Andererseits übernehmen Schulen damit aber auch *mehr Verantwortung für die Ergebnisse* ihrer schulischen Bildungsarbeit (so schon bei Liket, 1993, vgl. Schulentwicklung, Qualitätssicherung ... und Quality partnership). Letztere sollte allerdings auch von außen nachvollziehbar und überprüfbar sein. Der Trend zum "*benchmarking*" und damit zum direkten Vergleich von Schulen, unabhängig von unterschiedlichen Voraussetzungen und Einzugsgebieten sollte aber vermieden werden.

## D ZUSAMMENSCHAU AUSGEWÄHLTER ASPEKTE

*Dorothea Bender-Szymanski, Christoph Kodron und Ingrid Plath*

Wir haben uns dem Thema "Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrung an Frankfurter Schulen", das auch die Frage nach der Entwicklung aussagefähiger und handlungsrelevanter Kriterien amtlicher Datenerhebungen umfasste, auf unterschiedliche Weise genähert. Zum einen arbeiteten wir mit den statistischen Daten des Hessischen Statistischen Landesamtes (HSL) für das Schuljahr 2000/2001. Diese Datenerhebung ist eine Momentaufnahme der allgemein bildenden Schulsituation am 4. September 2000 und der beruflichen Schulen am 1. November 2000. Weitere amtliche Daten, wie die des Hessischen Kultusministeriums zu den Einzugsbereichen der Mittelstufe und der Gymnasialen Oberstufen, die sich auf den gleichen Stichtag beziehen, wurden hinzugezogen, ebenfalls auch Daten aus den Statistischen Jahrbüchern der Stadt Frankfurt am Main und dem Frankfurter Sozialbericht. Zweitens wurde eine umfangreiche schriftliche Befragung der Schulleitungen aller 173 Frankfurter Schulen im und in Bezug auf das Schuljahr 2001/2002 durchgeführt. Erfragt wurden vorhandene Förderangebote in Deutsch, in der Herkunftssprache wie in anderen Fächern und Bereichen, und welche zusätzliche Förderungen aus der Sicht der Schulleitungen notwendig wären. Es wurde ebenfalls nach dem Fortbildungsverhalten der Lehrer/innen und der Zusammenarbeit mit Eltern gefragt sowie nach der Bildungssituation der Roma-Kinder. Als Drittes wurden zum Teil umfangreiche direkte, aber auch telefonische Interviews mit verschiedenen Personen geführt. Wir wählten diese unter dem Gesichtspunkt ihrer divergierenden Erfahrungen aus, sodass sie das Thema ergänzend aus pädagogischer, administrativer, schulaufsichtlicher oder aus sozialpädagogischer Sicht beleuchten konnten. Dabei war die Beratung durch die Begleitgruppe (vgl. Einleitung) hilfreich. Auch zahlreiche Schulleiter/innen wurden zusätzlich mündlich befragt, um so die schriftlichen Rückmeldungen besser einschätzen und einordnen zu können. Schließlich diente die Sichtung und Auswertung der umfangreichen einschlägigen Fachliteratur der Fundierung der Arbeit.

Im Folgenden werden die aus unserer Sicht zentralen Befunde der Dokumentation dargestellt.

### D.1 Zur Bildungsbeteiligung allgemein

Eine wichtige Feststellung im Hinblick auf die hier zusammengefassten Ergebnisse zur Aktualisierung der Dokumentation aus dem Jahr 1982 ist, dass der Stadt die Daten des Hessischen Statistischen Landesamtes (HSL) prinzipiell jährlich zur Verfügung stehen: das Staatliche Schulamt verfügt über alle und das Bürgeramt, Statistik und Wahlen über einen großen Teil der Unterlagen, diese müssten allerdings entsprechend aufbereitet werden. Des Weiteren ist es grundsätzlich notwendig, bei der Interpretation der Ergebnisse eine Grundproblematik der Datenlage immer mit zu bedenken: Der deutsche bzw. ausländische Pass, als Zuordnungskategorie der HSL-Erhebungsbögen, kann über die tatsächlichen Migrationserfahrungen der Schüler/innen keine zuverlässige Auskunft geben – die so definierten Kategorien "Deutsche" und "Ausländer" sind in dieser Beziehung grundsätzlich nicht trennscharf (Details siehe Abschnitt zur Datengrundlage und Abschnitt C.3).

#### *Allgemein bildende Schulen*

Im Schuljahr 2000/2001 besuchten 58 790 *Schülerinnen* (51 %) und *Schüler* (49 %) eine *allgemein bildende Schule* in Frankfurt am Main (ohne Schulen für Erwachsene und die Schule für Kranke; s. Abschnitt A.1.1). Das Verhältnis von Schülern zu Schülerinnen unterscheidet sich je nach Schulform: so überwiegen z. B. sowohl an Sonderschulen (64 %) und an Hauptschulen (58 %) die Schüler; dagegen an Gymnasien die Schülerinnen (52 %). Die entsprechenden Verhältnisse, getrennt nach deutschen bzw. ausländischen Schülern und



Schülerinnen berechnet, erbringen pro Schulform ähnliche Ergebnisse: mehr Schüler an Haupt- und Sonderschulen, mehr Schülerinnen an Gymnasien (s. A.1.2.1).

Ein Drittel aller Frankfurter Schüler/innen (34 %) hat einen ausländischen Pass (aus einem von insgesamt 133 Staaten), wobei circa 73 % aus der europäischen Region stammen, etwa 13 % aus dem asiatischen und 11 % aus dem afrikanischen Raum, weitere knapp 2 % aus Nord- und Südamerika. Lediglich bei 1 % ist die Herkunft unbekannt (Details s. Abschnitt A.1.2.3). Das *Verhältnis deutscher zu ausländischen Schüler/innen je Schulform* variiert je nach Schule erheblich, pro Schulform stellt sich das Verhältnis folgender Maßen dar (ausführlich s. Abschnitt A.1.4): 63 % der Grundschüler/innen sind Deutsche und 37 % Ausländer; an Förderstufen sind 61 % Deutsche und 39 % Ausländern, was in etwa dem Verhältnis der deutschen zu ausländischen Schüler/innen in Frankfurt insgesamt entspricht (66 % zu 34 %). An Hauptschulen weicht das Verhältnis Deutscher zu Ausländern deutlich von diesem ab: 40 % Deutsche zu 60 % Ausländern; ebenso an Gymnasien mit 80 % Deutschen zu 20 % Ausländern. An Realschulen und IGS sind die entsprechenden Verhältnisse 57 % Deutsche zu 43 % Ausländern bzw. 59 % zu 41 % und an Sonderschulen 54 % Deutsche zu 46 % Ausländern. Diese prozentualen Verhältnisse pro Schule sind insbesondere für die Steuerung im Bildungswesen relevant, weil den Schulen auf dieser Basis zusätzliche Lehrerstunden zugewiesen werden. Sie sagen jedoch nur bedingt etwas über die relative Bildungsbeteiligung der deutschen und ausländischen Schüler/innen aus.

Bei der Darstellung der Bildungsbeteiligung ist die zu ihrer Berechnung verwendete Bezugsgröße von entscheidender Bedeutung (ausführlich s. A.1.2.1), da die absolute Zahl der Schüler und Schülerinnen bzw. der Deutschen und Ausländer sich insgesamt unterscheidet (auch je nach Schulform bzw. Schulstufe). Die Bezugsgröße hat einen wesentlichen Einfluss auf die Höhe des berechneten Prozentanteils. Die Interpretation der Prozentanteile ist daher nur mit Blick auf einen Vergleichswert (Standard) sinnvoll, bzw. sie ist ohne genaue Angabe der Bezugsgruppe nicht zu leisten.

Von *allen Frankfurter Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen* waren insgesamt ca. 36 % an Grundschulen, 33 % an Gymnasien, 12 % an Realschulen; jeweils etwa 6 % an Hauptschulen bzw. Integrierten Gesamtschulen (IGS) und jeweils um die 3,5 % an Förderstufen bzw. Sonderschulen. Da alle Schüler/innen die Grundschule besuchen, ist die Bildungsbeteiligung nur im Hinblick auf die Schulformen der Sekundarstufen sinnvoll darzustellen. Am ehesten dazu geeignet, anhand der HSL-Daten eine aussagekräftige Einschätzung der relativen Bildungsbeteiligung vorzunehmen, ist die Bezugsgröße aller ausländischen bzw. aller deutschen Schüler/innen der Jahrgangsstufen 5 bis 9 oder 10 (ohne Förderstufen) (s. Tab. A.1.2.5). Es zeigt sich aber unabhängig davon, welche Bezugsgröße man zur Berechnung der Bildungsbeteiligung ausländischer und deutscher Schüler/innen an den Schulformen des Sekundarschulbereichs verwendet, dass sich ihre prozentuale Verteilung über die verschiedenen Schulformen deutlich unterscheidet (s. A.1.2.1).

Bemerkenswert sind vor allem die recht großen Unterschiede in den Beteiligungsquoten der deutschen bzw. ausländischen Sekundarschüler/innen an Gymnasien: Ein deutlich höherer prozentualer Anteil deutscher als ausländischer Schüler/innen besucht Gymnasien – je nach Definition der Bezugsgruppe zwischen ca. 52 % bis 62 % der Deutschen bzw. etwa 24 % bis 32 % Ausländer. An Hauptschulen ist jedoch der Anteil ausländischer Schüler/innen höher als der deutsche (etwa 17 % bis 25 % der ausländischen bzw. rund 5 % bis 10 % der deutschen Sekundarschüler/innen je nach Berechnungsart), aber der Unterschied in den Beteiligungsquoten ist deutlich kleiner als an Gymnasien. An Realschulen, an IGS und an Sonderschulen sind die Unterschiede nicht so ausgeprägt, wobei die Beteiligungsquoten der ausländischen Schüler/innen tendenziell etwas höher liegen. Die Beteiligungsquoten ausländischer Schüler/innen verschiedener Nationalitäten an den Schulformen entspricht weitestgehend der relativen Beteiligung aller ausländischen Schüler/innen in Frankfurt insgesamt, es fallen jedoch einige Nationalitäten durch größere Abweichungen von dieser auf (Details s. A.1.2.3).

### ***Veränderungen der Schülerstruktur an allgemein bildenden Schulen von 1978 bis 2000***

Im Zeitraum zwischen 1978 und 2000 hat sich die Zahl der Schüler/innen in Frankfurt von 76 523 auf 58 790 verringert (Tiefstand: 55 508 im Jahre 1988). Dabei sank die Anzahl deutscher Schüler/innen von 64 786 auf 38 823 (Tiefpunkt 1991 mit 36 347), die Zahl der ausländischen Schüler/innen stieg dagegen von 11 737 auf 19 967 (Höchststand von 21 705 im Jahr 1996). Das prozentuale Verhältnis deutscher zu ausländischen Schüler/innen veränderte sich in dem Zeitraum von 85 % Deutschen und 15 % Ausländern in 1978 auf einen Ausländeranteil von 34 % im Jahr 2000 (höchste Quote 1995/96 mit 37 %; s. Tabelle A.1.3.1). Der Anstieg des Ausländeranteils ist eher auf den starken Rückgang der deutschen Schülerzahlen (um 25 963 von 1978 bis 2000) zurückzuführen als auf den Anstieg ausländischer Schüler/innen (um 8 230 von 1978 bis 2000).

Je nach Schulform sind die Verläufe der Schülerzahlen über diesen Zeitraum unterschiedlich (ausführlich s. Abschnitt A.1.3). Während insgesamt an Förderstufen, Hauptschulen und Realschulen (ohne Beachtung der genauen Kurvenverläufe) ein deutlicher Rückgang in der absoluten Schülerzahl zu verzeichnen ist, stieg diese merklich an IGS. Ein leichter Rückgang zeigt sich an Gymnasien und ein leichter Anstieg an Grundschulen. Während die Verlaufskurven der deutschen Schülerzahlen pro Schulform weitgehend dem der Gesamtschülerzahl ähneln, ist dies bei dem Verlauf der ausländischen Schülerzahlen nicht der Fall.

Die absoluten Schülerzahlen lassen sich als prozentuales Verhältnis Deutscher zu Ausländern pro Schulform darstellen sowie als relativer (prozentualer) Anteil der Schüler/innen pro Schulform bezogen auf alle deutschen bzw. ausländischen Schüler/innen Frankfurts (ohne Grundschulen). In diesen prozentualen Anteilen vermischen sich jedoch u. a. Aspekte wie die Stärke der Geburtsjahrgänge (Kohorteneffekte) und die relative Verweildauer der Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen, sodass sie nicht eindeutig zu interpretieren sind. Zudem kann sich in diesen prozentualen Anteilen die Anzahl der Schulen (inklusive Jahrgangsstufen) und deren Aufnahmekapazität niederschlagen.

Von 1978 bis 2000 haben sich die Beteiligungsquoten der Deutschen an den verschiedenen Schulformen nicht so auffallend verändert wie die der ausländischen Schüler/innen (s. A.1.3). Bemerkenswert sind vor allem die prozentualen Verlaufsdaten an Hauptschulen. Der Anteil deutscher Hauptschüler/innen verringerte sich leicht von ca. 13 % auf 6 % der deutschen Sekundarschüler/innen. Dagegen sank der Anteil ausländischer Hauptschüler/innen von etwa 50 % auf ungefähr 17 %. Der Anteil ausländischer Sekundarschüler/innen lag demnach seit 1978 über dem der Deutschen, dennoch hat sich das Verhältnis Deutscher zu Ausländern an Hauptschulen in diesem Zeitraum in etwa umgekehrt: von ca. 70 % deutschen zu etwa 30 % ausländischen Hauptschüler/innen auf 40 % zu 60 %.

Der Kurvenverlauf der prozentualen Beteiligung der deutschen bzw. ausländischen Sekundarschüler/innen an Gymnasien ist ähnlich, aber mit erheblichen Unterschieden in der Größenordnung. Bei beiden Schülerpopulationen erhöhte sich die Beteiligungsquote um etwa 10 Prozentpunkte: der Anteil Deutscher an Gymnasien stieg von ca. 50 % auf etwa 60 %, die Beteiligungsquote der Ausländer dagegen von ca. 20 % auf etwa 30 %; das Verhältnis der deutschen zu ausländischen Schüler/innen veränderte sich von 95 % Deutschen zu 5 % Ausländern auf 80 % zu 20 %.

### ***Berufliche Schulen***

Die Daten des HSL bieten eine enorme Fülle an Angaben zu beruflichen Schulen, die im Bericht nicht vollständig berücksichtigt werden konnten (s. A.2.1 bis A.2.3). Von den insgesamt 29 550 Jugendlichen an *beruflichen Schulen* haben knapp 20 % einen ausländischen Pass. Differenziert nach beruflichen Schulformen und Bildungsgängen (s. Tabelle A.2.1.2) ist festzustellen, dass die überwiegende Mehrheit – ca. 78 % der Ausländer und 84 % der Deutschen – Berufsschulen besucht. Etwa 95 % der deutschen Berufsschüler/innen haben einen Ausbildungsvertrag; 78 % der ausländischen. Gemessen an den Berufsschulen ist der Prozentsatz der Schüler/innen an den übrigen beruflichen Schulformen (Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen,

Fachschulen, Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien) relativ gering (insgesamt 22 % der ausländischen und 16 % deutschen Jugendlichen an beruflichen Schulen).

Generell spiegeln sich die allgemein bildenden schulischen Ausgangsbedingungen der deutschen und ausländischen Jugendlichen in ihren Beteiligungsquoten an beruflichen Schulformen. So ist die prozentuale Beteiligung ausländischer Schüler/innen an schulischen Maßnahmen der Berufsschulen höher als die der deutschen (s. A.1.5.3.4). Ca. 13 % der ausländischen Schüler/innen an Berufsschulen haben keinen Hauptschulabschluss, dies trifft nur für knapp 3 % der deutschen zu. Die meisten deutschen Berufsschüler/innen besitzen einen Realschulabschluss (45 %) bzw. die Hochschulreife (29 %), die meisten ausländischen dagegen einen Haupt- bzw. Realschulabschluss (35 % bzw. 38 %).

## **D.2 Zu den Stadien des Schulbesuchs: Einblick in "Schulkarrieren" auf Systemebene**

### ***Schulstart***

Aus den HSL-Daten geht die Gesamtzahl aller zur Neueinschulung an Schulen vorgestellten Kinder nicht eindeutig hervor. Daher wurde die Summe aller Neueinschulungen plus aller Zurückstellungen erstmals Schulpflichtiger als Bezugsgröße zur Berechnung der folgenden Angaben gewählt. Regulär schulpflichtige Kinder bilden die größte Untergruppe: ca. 71 % aller ausländischen Kinder bzw. 77 % der deutschen. Der Prozentanteil ausländischer Kannkinder beträgt rund 3 %, bei den Deutschen ca. 7 %. Etwa 10 % der ausländischen Kinder war schon im Vorjahr oder früher schulpflichtig im Vergleich zu ca. 5 % der Deutschen. Insgesamt wurden 13 % der ausländischen Kinder zurückgestellt, 7 % der Deutschen.

Also zeichnet sich schon bei Schulbeginn der unterschiedliche Verlauf der Schulkarrieren von Mädchen und Jungen sowie deutscher und ausländischer Kinder ab (s. A.1.5.1). Der "typische Entwicklungsvorsprung" der Mädchen ist bereits bei Kindern mit ausländischem und deutschem Pass erkennbar.

In absoluten Zahlen besuchen mehr ausländische als deutsche Kinder Vorklassen, es sind jedoch weniger Kinder mit ausländischem Pass in Eingangsstufen vertreten. Es ist anzunehmen, dass die durch Eingangsstufen ermöglichte Verteilung des Schulbeginns über zwei Jahre gerade Kindern mit weniger guten Kenntnissen der deutschen Sprache den Schulstart erleichtern dürfte. Daher ist es bedauerlich, dass keine neuen Eingangsstufen mehr an Grundschulen eingerichtet werden.

### ***Wiederholungen***

In allen Schuljahrgangsstufen kommen – unabhängig vom Pass – Wiederholungen der gleichen Jahrgangsstufe generell bei Schülern häufiger vor als bei Schülerinnen (s. A.1.5.2). Im Schuljahr 2000/2001 wiederholen insgesamt ca. 4 % der deutschen und 6 % der ausländischen Schüler/innen eine Jahrgangsstufe (ohne Sonderschulen). Diese Prozentzahlen drücken jedoch weder die Variationsbreite der Wiederholerquoten pro Schulformen (1 % bis 9 %) und Jahrgangsstufen (1 % bis 19 %) aus noch die erheblichen Schwankungen von Schule zu Schule (0 % bis 30 %).

Abgesehen von der 9. Jahrgangsstufe liegt der Wiederholeranteil bei ausländischen Schüler/innen höher als bei deutschen: Vor allem in der 11. Jahrgangsstufe ist dieser bei den Ausländern besonders hoch (fast 20 % der Schüler und 14 % der Schülerinnen). In der 5. und 7. Jahrgangsstufe, ebenfalls entscheidende Übergänge für die Schullaufbahn, sind bei ihnen auch erhöhte Wiederholerquoten festzustellen. Dies ist außer in der 11. Jahrgangsstufe bei den deutschen Schüler/innen nicht in gleicher Weise festzustellen.

Bezogen auf Schulformen, getrennt nach Jahrgangsstufe und Geschlecht, fallen die Wiederholerquoten der ausländischen Schüler/innen aber nicht durchgängig höher aus: Vor allem an Hauptschulen liegt die Wieder-

holerquote der deutschen Schüler in der 5. bis 7. Jahrgangsstufe höher als der ausländischer Schüler, weniger ausgeprägt auch an einigen Jahrgangsstufen an IGS, Realschulen und Gymnasien (s. Tab. A.1.5.7).

### ***"Schülerbewegungen" anhand der im Vorjahr besuchten Schulform***

Die Übergänge von der 4. in die 5. und von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe – aber auch die von der 10. in die 11. Jahrgangsstufe – sind für die Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern einschneidende Ereignisse. Der Schulwechsel kann anhand der HSL Daten nur in Bezug auf die im Vorjahr besuchte Schulform rekonstruiert werden, sodass die tatsächlichen Übergänge nur näherungsweise abgebildet werden können (s. A.1.5.3).

Am eindeutigsten nachzuvollziehen ist der Wechsel von Grundschulen in die 5. *Jahrgangsstufe*: Während der prozentuale Anteil der ausländischen und deutschen Grundschüler/innen, die an Förderstufen und IGS wechseln, noch in etwa vergleichbar ist (Förderstufen: 18 % Deutsche, 22 % Ausländer; IGS: 12 % Deutsche, 16 % Ausländer), gehen über die Hälfte (53 %) der Deutschen direkt an ein Gymnasium, aber nur knapp ein Viertel (24 %) der ausländischen Grundschüler/innen. Prozentual deutlich mehr ausländische als deutsche Schüler/innen wechseln an Hauptschulen und Realschulen: 12 % ausländische Grundschüler/innen an Hauptschule, nicht einmal 4 % der deutschen; ca. 25 % ausländische und 13 % deutsche Grundschüler/innen an Realschulen. Die "typischen" Verteilungen der deutschen bzw. ausländischen Schülerinnen und Schüler über die Sekundarschulformen deuten sich bereits in dieser Jahrgangsstufe an. Inwieweit mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache dabei eine Rolle spielen, kann hier nicht geklärt werden.

Der Schulwechsel in die 7. *Jahrgangsstufe* ist nicht so klar dazustellen, aber auch hier zeigt sich ein vergleichbarer Befund: Prozentual wechseln deutlich mehr ausländische Schüler/innen aus Förderstufen an Hauptschulen (44,9 % Ausländer zu 28,7 % Deutschen), jedoch deutlich mehr deutsche an Gymnasien (21,4 % Deutsche zu 9,6 % Ausländern) und an Realschulen (42,2 % Deutsche zu 33,3 % Ausländern).

In der 11. *Jahrgangsstufe* liegt der prozentuale Anteil der ausländischen Schüler/innen, die aus einer Realschule bzw. IGS an ein Gymnasium wechseln, höher (knapp 28 % insgesamt) als bei den deutschen (ca. 14 % insgesamt). Dies könnte zum Teil daran liegen, dass ein wesentlicher Prozentsatz deutscher Schüler/innen schon im 5. bzw. 7. Schuljahr an Gymnasien wechselt.

Insgesamt lässt sich anhand der im Vorjahr besuchten Schulform zeigen, dass es zwischen den Schulformen keine nennenswerte *Durchlässigkeit* gibt und dass diese nach "unten" größer ausfällt als nach "oben" (s. A.1.5.3.3). Die meisten Schülerinnen und Schüler verbleiben nach dem Wechsel in die Sekundarstufe in der gleichen Schulform. Der prozentuale Anteil an "Aufsteigern" ist sehr gering: Es betrifft von kaum über 0 % bis 2,9 % der Schüler/innen einer Schulform, wobei die 2,9 % immerhin ausländische Realschüler/innen sind, die an Gymnasien wechseln. Der prozentuale Anteil der "Absteiger" liegt deutlich über der Quote der "Aufsteiger": Sie variiert von knapp über 0 % bis 8,9 % der Schüler/innen einer Schulform, wobei sich der höchste Prozentanteil in diesem Fall auf deutsche Realschüler/innen bezieht, die an eine Hauptschule wechseln. Generell scheint die Quote der deutschen "Absteiger" höher zu liegen als der entsprechende Anteil der ausländischen.

Auffallend ist ferner, dass ca. 8,6 % der ausländischen Schüler/innen von Grundschulen an *Sonderschulen* überwiesen wurden, bei Deutschen sind es lediglich 3,4 %. Die meisten Schüler/innen werden jedoch direkt an Sonderschulen eingeschult. Die Schüler/innen werden aus späteren Jahrgangsstufen der Grundschule und Hauptschule, aber auch zum Teil aus Förderstufen und Integrierten Gesamtschulen vor allem an Sonderschulen für Erziehungshilfe und Lernhilfe überwiesen (s. A.1.4.7 und A.1.5.1.2).

Der Zuzug von Schüler/innen in die Bundesrepublik (so genannte Seiteneinsteiger) wird in diesem Kontext im HSL-Datensatz auch dokumentiert. Danach sind vom 1.9.1999 bis 31.7.2000 insgesamt 209 Schüler/innen zugezogen, 90 % von ihnen mit einem ausländischen Pass (ausführlich s. A.1.5.3.3).

### ***Abschlüsse an allgemein bildenden und beruflichen Schulen***

Anhand der Daten zu Schulentlassungen aus *allgemein bildenden Schulen* im Schuljahr 1999/2000 (insgesamt 5059) ist erkennbar, dass ein wesentlich höherer Prozentanteil ausländischer als deutscher Schüler/innen die Schule aus früheren Jahrgangsstufen verlässt (s. Tabelle A.1.5.20): Während 43,6 % ausländischer Schulentlassener nach der 10. Jahrgangsstufe von der Schule gehen, verlassen 44,6 % der deutschen die Schule nach der 13. Jahrgangsstufe (ausführlich s. A.1.5.4). Dies spiegelt sich auch in der Verteilung der Abschlussarten insgesamt. So erwerben 43,6 % der deutschen Schulentlassenen 1999/2000 ein Abitur, dagegen nur 17 % der ausländischen Schulentlassenen. Im Vergleich zu 29,9 % Deutschen mit Realschulabschluss sind es 34,2 % ausländische Schulentlassene; Hauptschulabschlüsse erwerben 12,7 % der Deutschen und 25 % der Ausländer; ohne einen Hauptschulabschluss verlassen 12,8 % der ausländischen und 5,4 % der deutschen Schulentlassenen allgemein bildende Schulen.

Bei diesen Zahlen ist zu beachten, dass in ihnen weder entsprechende an beruflichen Schulen erworbene Abschlüsse mitberücksichtigt sind noch die an Schulen für Erwachsene, an Sonderschulen oder gar durch Kurse an Volkshochschulen bzw. Fernstudienlehrgänge. Zudem werden die schulformbezogenen Abschlüsse auch an allgemein bildenden Schulformen erworben, die nicht der Bezeichnung des Abschlusszeugnisses entsprechen. So gibt es beispielsweise unter den Schulentlassenen von Gymnasien Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss (0,4 % der Deutschen zu 1,3 % der Ausländer), mit Hauptschulabschluss (2,4 % der Deutschen zu 4,8 % der Ausländer); mit Realschulabschluss (16,2 % der Deutsche zu 30,9 % der Ausländer) sowie mit Abitur (81 % der Deutschen zu 62,9 % der Ausländer). Der überwiegende Anteil aller deutschen Schulentlassenen war an Gymnasien (ca. 54 %), etwa 23 % an Realschulen, rund 13 % an IGS und ca. 11 % an Hauptschulen (s. Tabelle A.1.5.21). Im Vergleich dazu waren die ausländischen Schulentlassenen eher gleichmäßig über die Schulformen verteilt: ca. 30 % an Hauptschulen, etwa 28 % an Realschulen, ungefähr 27 % an Gymnasien und rund 15 % an IGS.

An *beruflichen Schulen* erwarben weitere 1381 Schüler/innen einen dem allgemein bildenden Schulwesen entsprechenden Abschluss (s. A.2.4 und A.1.5.4.7): Von den betroffenen 429 ausländischen Jugendlichen erhielten 34 % einen Hauptschulabschluss, 9 % einen Realschulabschluss, 7 % ein Abitur und 50 % die Fachhochschulreife. Von den Deutschen erwarben 14 % den Hauptschulabschluss, 7 % einen Realschulabschluss, 9 % ein Abitur und 70 % die Fachhochschulreife. Ferner ist an den unterschiedlichen beruflichen Schulformen die Quote nicht erfolgreich abgeschlossener Ausbildungsgänge (Abgangszeugnisse) bei ausländischen Jugendlichen generell höher als bei den deutschen. Diese Angaben beziehen sich allerdings alle auf das Schuljahr 1989/1999, da das HSL nicht über die Daten von 1999/2000 verfügte, mit einer gravierenden Veränderung der Relationen ist jedoch kaum zu rechnen.

### ***Resümee***

Die statistische Auswertung zeigt insgesamt deutlich und durchgängig, dass der männliche Schüler mit ausländischem Pass einerseits die höchste Wahrscheinlichkeit hat, die Schule ohne Abschluss zu verlassen und die geringste Chance, einen höheren Schulabschluss zu erhalten. Für ausländische Schülerinnen stellt sich die Bildungssituation erkennbar besser dar. Insgesamt fällt jedoch der Vergleich zur Schülerschaft mit deutschem Pass in fast allen untersuchten Bereichen recht deutlich zu Ungunsten der ausländischen Schülerschaft aus (vgl. Straßburger, 2001, S.195 ff.).

Es zeigt sich aber sowohl bei ausländischen als auch deutschen Schulentlassenen, dass Frankfurt im Vergleich zu Hessen und der Bundesrepublik insgesamt mit seinen Anteilen an allgemein bildenden Abschlüssen, inklusive der an beruflichen Schulen, vor allem in Bezug auf den Erwerb einer Hochschul- bzw. Fachhochschulreife günstiger liegt (s. A.2.4.5). Bezüglich der ausländischen Schüler/innen ist auch die Quote derjenigen ohne Hauptschulabschluss sichtbar niedriger. Dennoch ist nach unserer Ansicht die Quote der ausländischen Schüler/innen, die die Schule ohne einen Abschluss verlässt zu hoch, und die Quote derjeni-

gen mit einer Hochschulreife zu niedrig, um sich keine Fragen nach den möglichen Gründen dieses Sachverhalts zu stellen.

Da alle HSL-Daten keine Individualdaten sind, können keine Zusammenhänge zwischen den dargestellten Bildungsaspekten berechnet werden. Individualdaten wären auch notwendig, um Aussagen über mögliche, die Bildungsbeteiligung oder gar den Bildungserfolg beeinflussende Faktoren machen zu können. Zudem sind Angaben zu diesen Aspekten in den amtlichen Statistiken nicht enthalten. Individuelle schulische Leistungen – bzw. schulischer Erfolg – sind das Resultat des Zusammenwirkens eines komplexen Gefüges miteinander in Wechselbeziehungen stehender Bedingungen, auf die die Schule als Institution mehr oder wenig Einfluss hat. Zu letzteren gehören wissenschaftlich verlässlich nachgewiesene Einflussfaktoren wie die soziale Herkunft, die Geschlechtszugehörigkeit, individuelle kognitive Eingangs- oder Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, ihr – auch sprachbezogenes – Vorwissen und die Bildungsaspirationen der Eltern, aber auch die bildungsbezogene Angebotsstruktur (vgl. Pisa 2000). Bei Schüler/innen mit einem anderen kulturellen Hintergrund muss dieses Bedingungsgefüge als noch komplexer angenommen werden (vgl. Nauck et al., 1998). Zu den Bedingungen, auf die Schule Einfluss nehmen kann, gehören z. B. Unterrichtsquantität und -qualität, die Lehrerpersönlichkeit, das Lehr- und Lernmaterial, das Lernverhalten, um nur einige zu nennen. Auch diese Bedingungen sind bei einem Unterricht in mehrsprachigen / mehrkulturellen Klassen als zusätzlich komplex anzusehen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2001, zur Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen).

### **D.3 Förderangebote für Schüler/innen anderer Herkunftssprachen**

Für die Bestandsaufnahme zu Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an Frankfurter Schulen und zu neuen Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wurde eine Fragebogenerhebung (vgl. B.1) bei allen Frankfurter Schulleitungen allgemein bildender, beruflicher und privater Schulen durchgeführt. In der Erhebung wurde auch das Fortbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigt, für die diverse schulische und außerschulische Förderangebote im Bereich interkulturellen Lernens angeboten werden. Die Rücklaufquote betrug 80 % (132 von 165 Schulen; weiteres siehe B.1.4). Die Schulleiterbefragung wurde durch halbstandardisierte Interviews mit Personen ergänzt und vertieft, die in relevanten Bereichen maßgebliche Erfahrungen gesammelt haben.

Generell werden nach Angaben der Schulleitungen Schüler/innen anderer Herkunftssprachen, gemessen an der Gesamtzahl dieser Schüler/innen an den jeweiligen Schulformen, vor allem in Hauptschulen besonders gefördert (72 %). Mit Abstand erfolgt eine entsprechende Förderung an Integrierten Gesamtschulen (58 %), an Grundschulen mit (57 %) und ohne Förderstufe (56 %), an Grund- und Hauptschulen (53 %) sowie an Realschulen (52 %). Den geringsten Anteil an Förderung erhalten Schüler/innen anderer Herkunftssprachen an Sonderschulen (22 %), Gymnasien (10 %) und beruflichen Schulen (9 %). Diese Angaben geben keine Auskunft über eine Förderbedürftigkeit nicht geförderter Schüler/innen; an unterschiedlichen Stellen des Berichts wird auf Begründungen der Schulleiter/innen für nicht vorhandenen Förderbedarf Bezug genommen (B.2.2.2; B.2.4.1; B.2.5.1).

Bei der Darstellung der Befunde und ihrer Einschätzung muss immer im Blick behalten werden, dass es sich hier um eine Erhebung bei Schulleiter/innen handelt, die bei der Beantwortung der Fragen zwar in der Regel ihre Schule als Ganzes im Blick haben, inwiefern dies aber das Meinungsspektrum des Kollegiums abbildet, muss offen bleiben. Die Befunde lassen sich wie folgt resümieren:

## 1 Die Ausstattung mit Förderangeboten und die Bedarfslage

An knapp 60 % der 132 Schulen wird im laufenden Schuljahr 2001/2002 an allen Schulformen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, eine mehrheitlich durch das Hessische Kultusministerium finanzierte, überwiegend schullaufbahnbegleitende *Deutschförderung* in gesonderten Kursen angeboten (weiteres siehe B.2.2.3). Auf die Gesamtanzahl *aller* Schüler/innen pro Schulform bezogen werden mit Abstand die meisten Schülerinnen und Schüler in Realschulen in extra eingerichteten Klassen bzw. Kursen in der deutschen Sprache gefördert (rd. 34 %). Es folgen Hauptschulen mit einem Schüleranteil von rd. 20 %, Integrierte Gesamtschulen (15 %) und Grundschulen (rd. 11 %). Alle anderen Schulformen liegen mit ihrem Förderanteil unter 10 %. Bei gut einem Drittel der Kurse werden mit dem Angebot nicht alle förderbedürftigen Schüler/innen der jeweiligen Zielgruppen erreicht. Den z. T. mehrfachen Wunsch nach vornehmlich schullaufbahnbegleitenden Deutschförderkursen für Schüler/innen anderer Herkunftssprachen äußern 63 % der 132 Schulleiter/innen; darunter befinden sich 17 %, die bislang noch nicht über besondere Deutschförderangebote verfügen. Bezogen auf die jeweilige Schulform wünschen alle Hauptschulen sowie Grund- und Hauptschulen weitere Deutschfördermaßnahmen (100 %). Es folgen Grundschulen mit Förderstufe (85,7 %), Kooperative Gesamtschulen (80 %) und Realschulen (70 %). Gymnasien (69 %), Grundschulen (64 %) und Integrierte Gesamtschulen (60 %) liegen mit ihren Wünschen nach Förderbedarf immer noch relativ hoch. An den weiteren Schulformen liegt der Bedarf nicht unter 40 % (vgl. B.2.2.2).

An lediglich 17 % aller Schulen (132) werden hauptsächlich vom Hessischen Kultusministerium finanzierte *Förderkurse für einzelne Unterrichtsfächer* angeboten, die sich vorwiegend auf Mathematik (einschließlich Wirtschaftsrechnen) und eine fächerübergreifende Förderung konzentrieren. *Förderbedarf* für Schüler/innen anderer Herkunftssprachen für einzelne Unterrichtsfächer, vor allem für Mathematik und Englisch, äußern 46 % der Schulleiter/innen (weiteres siehe B.2.4).

Nur knapp ein Viertel aller Schulen verfügt über *weitere Angebote zur Förderung der Lernfähigkeit und (Aus)Bildungsbeteiligung* vor allem für Hausaufgabenhilfe, gefolgt von berufsvorbereitenden und berufslaufbahnbegleitenden Maßnahmen, Differenzierungsangeboten und Sprachheilkursen. Den *Wunsch* nach derartigen Angeboten äußern 42 % der 132 Schulleiter/innen. Mit großem Abstand dominiert dabei der Bedarf nach Hausaufgabenhilfe, gefolgt von zeitlich begrenzten Hilfen zur Überwindung partieller Lernausschläge/-defizite, Sprachheilkursen sowie berufslaufbahnvorbereitenden und -begleitenden Maßnahmen (weiteres siehe B.2.5).

Nur 13 % aller Schulen verfügen über *Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung* unter gezielter Berücksichtigung von Schüler/innen mit einem anderen kulturellen Hintergrund (zur Bedeutung solcher Angebote siehe B.2.6.1). Knapp die Hälfte der 132 Schulleiter/innen äußert *Bedarf* nach derartigen Angeboten. Dem Wunsch nach präventiver Sozialarbeit für Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen sowie nach Konfliktmediationsangeboten und der Ausbildung von Schüler/innen und Lehrer/innen zu Mediatoren kommt dabei Priorität zu (weiteres siehe B.2.6).

*Trotz des bereits bestehenden relativ hohen Umfangs an Deutschförderangeboten ist also der weitere Bedarf hoch. Besonders auffällig sind die Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage an Förderkursen für einzelne Unterrichtsfächer, für Hausaufgabenhilfe, berufslaufbahnvorbereitende und -begleitende Maßnahmen, Differenzierungsangebote und Sprachheilkurse sowie Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung für Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen.*

Zu den Förderangeboten für Schüler/innen anderer Herkunftssprachen zählt auch der herkunftssprachliche Unterricht an den Schulen. Die Befunde hierzu werden im Folgenden behandelt.

## 2 Die Ausrichtung der Schule auf die faktische Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität

### 2.1 Herkunftssprachlicher Unterricht.

Die Einstellungen der Schulleiter/innen zum Herkunftssprachenunterricht sind grundsätzlich positiv (zur Bedeutung der Herkunftssprachen siehe B.2.3.1; zu den Auswirkungen von Zweisprachigkeit auf den Schulerfolg siehe B.2.3.2; zur Entwicklung der Rechtslage zur Herkunftssprachenförderung in Hessen siehe B.2.3.3). Knapp 60 % von ihnen sehen es als Aufgabe der Schule an, die Schüler/innen in ihrer Herkunftssprache zu unterrichten. Die Förderung der Herkunftssprache sei, so 55 % der Schulleiter/innen, wichtig als Kommunikationsmedium mit den Angehörigen gleicher Herkunftssprachen und erhöhe die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (42 %). 64 % der Schulleiter/innen verneinen ein mangelndes Interesse der Eltern an einer Förderung ihrer Kinder in ihrer Herkunftssprache. Nur 13 % von ihnen sind der Auffassung, dass der Herkunftssprachenunterricht eine zusätzliche, zu vermeidende Arbeitsbelastung für die Schüler/innen sei. Nur wenige sehen in der Förderung der Herkunftssprache eine Behinderung des Erlernens der deutschen Sprache (9 %), und ebenfalls nur 9 % halten die Förderung der Herkunftssprache für einen integrationshindernden Faktor. Die Bedingungen, unter denen der Herkunftssprachenunterricht stattfindet, werden von den Schulleiter/innen insgesamt als (sehr) positiv eingeschätzt (weiteres siehe B.2.3.4.2). Der Wegfall der Versetzungsrelevanz des Herkunftssprachenunterrichts wird kritisiert; dennoch wird von 16 Schulen ein weiterer Bedarf an herkunftssprachlichem Unterricht geäußert.

Unterricht in der Herkunftssprache der Schüler/innen wird an 51 % aller 132 Schulen für insgesamt 15 Sprachen erteilt. Bezogen auf die jeweiligen *Schulformen* bieten alle Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen, 86 % der Grundschulen mit Förderstufe, 80 % der Grund- und Hauptschulen, 77 % der Grundschulen sowie je unter 50 % der übrigen Schulformen herkunftssprachlichen Unterricht an. In Grundschulen ist die Sprachenvielfalt des Angebots am größten. Bezogen auf die *Gesamtanzahl* von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen an den jeweiligen Schulformen werden in Hauptschulen 78 % der Schüler/innen in ihren Herkunftssprachen unterrichtet, in Grundschulen mit Förderstufen 51 %, in Grund- und Hauptschulen 41 %, in Grundschulen 33 %, in Integrierten Gesamtschulen 25 % sowie in Kooperativen Gesamtschulen 20 %. Bei den übrigen Schulformen liegen die Anteile unter 20 % (weiteres siehe B.2.3.4.1).

Über 36 % der Schüler/innen anderer Herkunftssprachen werden bis zur Beendigung der 6. Klasse an Grundschulen sowie an Grundschulen mit Förderstufe in insgesamt 13 Herkunftssprachen gefördert. Drastisch begrenzt ist jedoch die Möglichkeit, die Herkunftssprache als Wahlpflichtunterricht bzw. als Zweite Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7 wählen zu können: Lediglich an 4 (von 13) Gymnasien sowie an je 2 (von je 5) Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen ist diese Möglichkeit für insgesamt nur vier Sprachen – italienisch, spanisch, russisch und türkisch (für letztere nur in Gesamtschulen) – gegeben (weiteres siehe B.2.3.4.3).

*Herkunftssprachlicher Unterricht hat also einen insgesamt hohen Stellenwert an den Schulen. Nach der 6. Klasse können die Schüler/innen jedoch, was den Wahlpflichtunterricht bzw. die Zweite Fremdsprache anbetrifft, ihre im Herkunftssprachenunterricht erworbenen Leistungsressourcen in ihrer weiteren Bildungslaufbahn kaum nutzen. Der Stellenwert, den der herkunftssprachliche Unterricht angesichts dieser reduzierten Wahlmöglichkeiten einnimmt, bleibt damit weitgehend auf diesen selbst beschränkt und ist für die weitere schulische Laufbahnqualifikation (fast) ohne Belang.*

### 2.2 Segregierte versus integrierte Förderung von Schüler/innen anderer und deutscher Herkunftssprache

In 88 % der Deutschförderkurse, die vorwiegend nicht explizit für Seiteneinsteiger, als Vor- bzw. Mitlaufkurse oder als Zweitalphabetisierungskurse konzipiert sind, werden auch Schüler/innen deutscher Herkunftssprache gefördert. 74 % der Förderkurse für einzelne Unterrichtsfächer werden von Schüler/innen deutscher und anderer Herkunftssprachen wahrgenommen. In weitere Angebote zur Förderung der Lernfähigkeit und



(Aus)Bildungsbeteiligung werden mehrheitlich auch Schüler/innen deutscher Herkunftssprache einbezogen (z. B. bei der Hausaufgabenhilfe 76 %, bei berufslaufbahnvorbereitenden und -begleitenden Maßnahmen knapp 60 %), desgleichen in Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung (70 %).

Auch *innerhalb des Regelunterrichts* werden Schüler/innen anderer Herkunftssprachen im Klassenverband gezielt unterstützt. Eine zusätzliche besondere Deutschförderung erhalten sie beispielsweise nach Angabe von rd. 64 % der 132 Schulleiter/innen innerhalb des Regelunterrichts, desgleichen eine besondere Förderung in einzelnen Unterrichtsfächern, vor allem in Mathematik, sowie mit weiteren spezifischen lernunterstützenden Maßnahmen und Einzel- bzw. Kleingruppenbetreuungen zur Überwindung partieller Lernausfälle/-defizite. Mehrheitlich erfolgt diese Förderung mit kombinierten Methoden von Binnendifferenzierung, Tutoring bzw. Teamteaching, einem pädagogischen Konzept des kooperativen Lernens, das der Berücksichtigung von Heterogenität Rechnung trägt und als der viel versprechendste Ansatz sowohl hinsichtlich der Förderung der Fachleistungen als auch der soziokulturellen Beziehungen gewertet wird.

*Schüler/innen anderer Herkunftssprachen werden also in der Regel mit Schüler/innen deutscher Herkunftssprache gemeinsam gefördert.*

Je mehr sich die deutschsprachlichen Fähigkeiten von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen denen der deutschsprachig aufgewachsenen Kinder annähern, umso weniger lässt sich offenkundig eine Trennung von Schüler/innen nach dem Kriterium „deutsche oder andere Herkunftssprache“ pädagogisch sinnvoll aufrecht erhalten. Dies korrespondiert einerseits mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1996) zum Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, die einen grundlegenden bildungspolitischen Perspektivenwechsel fordert und hervorhebt, dass es im Schulwesen künftig um die Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz für *alle* Kinder und Jugendlichen gehen müsse. Danach wäre es, und dies wird in Kommentaren vieler Schulleiter/innen bestätigt, Aufgabe der Schule, formal-administrative Segregation so gering wie möglich zu halten. Da integrative und separierende Lernformen sich ergänzen können, ist erst unter genau zu bestimmenden Bedingungen zu entscheiden, welche Lernformen zu welchen Entwicklungszeitpunkten die angemessenen sind. Andererseits muss an dieser Stelle offen bleiben, inwieweit die Konzepte, die den Fördermaßnahmen zu Grunde liegen, und ihre didaktische und methodische Umsetzung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität Rechnung tragen.

### 2.3 Integration und Funktion von Herkunftssprachenlehrer/innen

An 51 % der 132 Schulen wird Unterricht in der Herkunftssprache der Schüler/innen angeboten, 44 % der Schulleiter/innen stimmen der Aussage zu, dass Fachlehrer/innen bzw. Fachkräfte anderer Herkunftssprachen gut in das Kollegium integriert sind, und 45 % bejahen zudem die Frage nach Lehrer/innen (bzw. Kontaktpersonen) an der Schule, die mit der Sprache und dem kulturellen Hintergrund der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache vertraut sind. Diese Sachverhalte finden allerdings kaum ihren Niederschlag in der Konzeption und Durchführung von leistungsbezogenen Förderangeboten. Die Konzepte, die den *Deutschförderkursen* zu Grunde liegen, sind weit überwiegend von durchführenden Lehrer/innen selbst oder in Lehrerteams erarbeitet worden, in nur wenigen Fällen unter Mitarbeit von Lehrer/innen anderer Herkunftssprachen. In der Regel werden Deutschförderkurse von Deutschlehrer/innen der Schule ohne spezielle Ausbildung durchgeführt (in 76 % aller Kurse), in nur 11 % in Teamarbeit mit herkunftssprachlichen Lehrer/innen. Die Förderschwerpunkte liegen klar zu Gunsten einer Förderung der Befähigung zur Kommunikation in normalen Interaktionssituationen, des Sprachverständnisses und der korrekten Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Angesichts der Bedeutung der Erstsprache beim Fremdsprachenlernen fällt hingegen das geringe Gewicht auf, das der Entwicklung der Bewusstheit für Unterschiede in Sprachgebrauch und Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten als Förderschwerpunkt zukommt (weiteres siehe B.2.2.3).

Die Förderkonzepte für *einzelne Unterrichtsfächer* orientieren sich in hohem Maße an Schulbüchern, die im Regelunterricht eingesetzt werden, aber auch kombiniert mit Curricula, die in der Regel von den durchfüh-

renden Lehrer/innen bzw. Lehrerteams entwickelt wurden. In seltenen Fällen gehören diesen Teams allerdings Lehrer/innen anderer Herkunftssprache an. Durchgeführt werden die Kurse meist von Fachlehrer/innen der Schule, nur selten wird in Teamarbeit von Fachlehrer/innen deutscher und anderer Herkunftssprachen unterrichtet (weiteres siehe B.2.4.2).

*Herkunftssprachenlehrer/innen unterrichten demnach an vielen Schulen, sie werden jedoch nur peripher in die Konzeption und Durchführung von leistungsbezogenen Förderangeboten einbezogen. Ihre Funktion bleibt damit in der Regel auf den herkunftssprachlichen Unterricht beschränkt.*

## 2.4 Förderkonzepte und methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrer/innen

Ob die geringe Beteiligung von Herkunftssprachenlehrer/innen an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten in deren mangelnden Deutsch- oder Fachkenntnissen begründet ist, oder ob eine prinzipielle Reserviertheit gegenüber mehrsprachig und mehrkulturell zu konzeptualisierenden und durchzuführenden Fördermaßnahmen vorherrschend ist, wie aus Gesprächen mit Herkunftssprachenlehrer/innen deutlich wird, kann mit den Daten nicht schlüssig beantwortet werden. Belegen lassen sich jedoch eine kritische Einschätzung der Förderkonzepte und der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehrer/innen, die die Förderkurse durchführen, durch die Schulleiter/innen.

Die Förderangebote für Deutsch sowie für einzelne Unterrichtsfächer werden zwar insgesamt positiv eingeschätzt, u. a. vor allem, was die Motivation der Schüler/innen betrifft (weiteres siehe B.2.2.3). Dennoch wird (neben der Feststellung einer zu großen Leistungsheterogenität) das *Förderkonzept* nach Angaben von 44 % der Schulleiter/innen für verbesserungsbedürftig erachtet. Hinweise darauf, was an den Konzepten geändert werden sollte, lassen sich aus den Antworten von Schulleiter/innen auf eine offen gestellte Frage finden, die allerdings nicht repräsentativ für alle Schulleiter/innen ist: Zwei- und Mehrsprachigkeit sollte als sprachwissenschaftliches und sprachdidaktisches Problem in den Vordergrund gestellt, methodisch aufgearbeitet und als Kompetenz und Leistung gewürdigt werden. Förderkonzepte sollten stärker auf eine schullaufbahnbegleitende Förderung hin entwickelt werden, Förderziele und Perspektiven müssten prägnanter herausgearbeitet und mehr als teamdidaktische Lehr-Lernkonzepte aufbereitet werden (weiteres siehe B.7.7).

Zum anderen belegen die von allen Schulleiter/innen erhobenen Daten eine relativ zu anderen – positiven – Einschätzungen der Förderangebote kritische Einschätzung der *didaktischen und methodischen Kompetenz* von (Fach)Lehrer/innen, die Fördermaßnahmen für Deutsch und weitere Unterrichtsfächer durchführen, und die für förderbedürftig erachtet wird. In Vorschlägen von Schulleiter/innen zu grundsätzlich zu ändernden Bedingungen, die nicht repräsentativ für alle Schulleiter/innen sind, wird eine Qualitätssteigerung der Lehrerbildung für notwendig erachtet, um den Erfordernissen einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Schule angemessener begegnen zu können: bereits in der Universität müsse beispielsweise eine Schulung für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache und die Vermittlung von Hintergrund- und Handlungswissen für den konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als verpflichtender Bestandteil des Studiums gelten (weiteres siehe B.7.4). Aber auch die Lehrerfortbildung stellt sich auf Grund der Befundlage kritisch dar.

## 2.5 Lehrerfortbildung zu interkulturellen Themen

Lehrerfortbildung wird sowohl schulintern durchgeführt als auch von externen Institutionen angeboten. Zu *schulinternen* Maßnahmen zählen zum einen *Projekte und Schulversuche*, die nach Angaben der Schulleiter/innen an 23 % der 132 Schulen durchgeführt werden. Dabei handelt es sich vorwiegend um interkulturelle und Integrationsprojekte, aber auch berufs- und sprachbezogene Projekte. 27 % aller Schulleiter/innen äußern einen (weiteren) Bedarf insbesondere an interkulturellen Projekten, die kulturgebundenen Hintergrund- und Handlungswissen zum Inhalt haben, und an sprachbezogenen Projekten.

Weitere schulinterne Angebote zu interkulturellen Themen finden nach Angaben der Schulleiter/innen in Form von *Pädagogischen bzw. Fachtagen* an 18 % aller 132 Schulen statt, *Supervisionen* im Zusammenhang mit migrationsspezifischen Themen nur an 6 % aller Schulen. Einen *institutionalisierten regelmäßigen Erfahrungsaustausch* zu Konzepten und Inhalten, die auf die Bildungsförderung von Schüler/innen anderer Herkunftssprache bezogen sind, gibt es an 20 % der 132 Schulen.

Zu interessanten und bislang wenig beachteten Fortbildungsbestrebungen zählen Lehrerinitiativen, sich *Kenntnisse in den Herkunftssprachen der Schüler/innen* in Sprachkursen im In- und Ausland, u. a. in speziellen Ferien-Sprachkursen, zu erwerben. Nach Angaben von 23 % der 132 Schulleiter/innen haben sich insgesamt 147 Lehrer/innen solche Kenntnisse in den Sprachen türkisch, spanisch, italienisch, russisch, griechisch, pakistanisch, persisch, iwirith, kroatisch, portugiesisch, afghanisch und arabisch angeeignet.

Die Einschätzung der schulinternen Angebote durch die Schulleiter/innen ist insgesamt sehr positiv. Insbesondere werden die Auswirkungen der Sprachkenntnisse, die sich die Lehrer/innen erworben haben, unter sozialen und leistungsbezogenen Gesichtspunkten in Bezug auf Schüler/innen wie Eltern als sehr hilfreich und effektiv beurteilt (weiteres siehe B.4.3).

Schulinterne Fortbildung findet nach Angaben der Schulleiter/innen allerdings, bezogen auf die jeweiligen einzelnen Maßnahmen, nicht einmal an einem Drittel aller Schulen statt. Die von den Schulleiter/innen angegebene Gesamtteilnehmerzahl der Lehrer/innen an schulinternen Fortbildungsmaßnahmen entspricht nur einem Anteil von höchstens 3,5 % an der Gesamtanzahl aller hauptamtlichen Frankfurter Lehrer/innen.

*Schulexterne* Fortbildungsangebote vom *Hessischen Landesinstitut für Pädagogik* im Kontext interkulturellen – auch sprachbezogenen – Lernens werden nach Angaben von 32 % aller Schulleiter/innen wahrgenommen. Nach Mitteilungen des Landesinstituts (vgl. Anhang B.11) mussten allerdings über 36 % von 22 zentralen Angeboten wegen einer zu geringen Nachfrage ausfallen. Die tatsächlichen Anmeldungen lagen zum Teil weit unter dem erwarteten Niveau. Der Anteil an Frankfurter Lehrer/innen an der Gesamtanzahl aller an den Fortbildungsveranstaltungen teilnehmenden Lehrer/innen betrug ohne Berücksichtigung von Mehrfachteilnahmen 21 %. Gemessen an der Gesamtanzahl (4794) aller Frankfurter hauptamtlichen Lehrer/innen (Beamte und längerfristig Angestellte abzüglich zurzeit Beurlaubter und jener, die im Erziehungsurlaub sind) entspricht dies ohne Berücksichtigung von Mehrfachteilnahmen einem Anteil von lediglich 1,3 %. Nach Auskunft der Regionalstelle Frankfurt konnten aus finanziellen als auch aus personellen Gründen nur drei Veranstaltungen im laufenden Schuljahr 2001/2002 angeboten werden, die dem interkulturellen Lernen zuzurechnen sind. An diesen Veranstaltungen nahmen insgesamt lediglich 38 Frankfurter Lehrer/innen teil.

*Die Forderung nach einer gezielten Lehrerfortbildung im Hinblick auf die Funktion, die sie in einer mehrkulturellen und mehrsprachigen Schule erfüllen sollen, wird nicht nur in einschlägigen Publikationen erhoben, sondern auch von Lehrer/innen selbst für wichtig erachtet (siehe B.4.1). Die Antworten der Schulleiter/innen zur Wirksamkeit fortbildungsbezogener Veranstaltungen spiegeln insgesamt zwar eine (sehr) positive Einschätzung wieder. Die obigen Befunde belegen allerdings sowohl ein geringes Fortbildungsangebot als auch eine geringe Teilnahme.*

## 2.6 Die Kooperation zwischen Schule und Eltern anderer Herkunftssprachen

Der Fokus der Fragestellungen an die Schulleiter/innen war explizit darauf gerichtet, Informationen darüber zu erhalten, *ob* Eltern anderer Herkunftssprachen überhaupt in Aktivitäten eingebunden werden und wenn ja, welcher Art diese sind, und wie sie zur gezielten Mitwirkung an schulischen Aktivitäten gewonnen werden konnten (siehe B.3.2). Das schließt eine zu geringe Beteiligung auch der Eltern deutscher Herkunftssprache an Bildungs- und Erziehungsbelangen ihrer Kinder keineswegs aus (vergleichende Befunde zur Kooperationsbereitschaft und Bildungsunterstützung siehe B.3.2.1 und B.3.2.2).

Besonders deutlich manifestiert sich die Kooperation zwischen Schule und Eltern anderer Herkunftssprachen nach Angaben von 61 % der 132 Schulen in deren Mitwirkung als Elternvertreter sowie in der Gestaltung und Durchführung von Schul-, Sport- und Klassenfesten (56 %).

In knapp 40 % der Schulen werden nach Angaben der Schulleiter/innen Eltern anderer Herkunftssprachen in Unterrichtsprojekte und Projekttag einbezogen. Auch über Hausbesuche von Lehrer/innen (36 %) sowie über Vereine, Verbände und / oder religiöse Träger (24 %) werden persönliche Kontakte zu Eltern anderer Herkunftssprachen hergestellt. Ebenso bemühen sich Eltern deutscher Herkunftssprache nach Angaben von 24 % der Schulleiter/innen gezielt um Kontakte zu Familien anderer Herkunftssprachen. Wie häufig, aus welchen Gründen und mit welchen Auswirkungen dies geschieht, darüber können die Daten keine Auskunft geben.

Von 132 Schulleiter/innen geben 28 % an, Eltern nichtdeutscher Herkunftssprachen in die Gestaltung und Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen oder Schulfreizeiten einzubeziehen; 11 % nehmen Eltern anderer Herkunftssprachen und Religionen als Begleit- bzw. Aufsichtspersonen mit, eine nach Kommentaren von Schulleiter/innen als herausfordernd erlebte und erfolgreich eingeschätzte Maßnahme, die neue Erfahrungsräume schaffe und die Möglichkeit biete, vor allem religiös-kulturell bedingten Barrieren konstruktiv für alle Beteiligten zu begegnen. In informellen Gesprächen mit einigen Schulleiter/innen wurde diese Maßnahme mit Überraschung zur Kenntnis genommen und als mögliche Lösung eigener Probleme reflektiert. Solche und weitere, in der Regel ungewohnte Maßnahmen und deren Bewährung sind vermutlich jenen Schulleiter/innen nicht neu, die mit anderen Schulen ihre Erfahrungen über die Zusammenarbeit mit Eltern anderer Herkunftssprachen austauschen; knapp 30 % von 132 Schulleiter/innen geben an, von einem solchen Erfahrungsaustausch Gebrauch zu machen.

Relativ gering ist der Anteil von 16,7 % der Schulen, an denen bildungsbezogene Informationsarbeit für Eltern anderer Herkunftssprachen geleistet wird. Dies ist umso bemerkenswerter, als solche Informationen insbesondere für Eltern anderer Herkunftssprachen wichtig sind, die aus Herkunftsländern mit anderen Schulsystemen stammen und denen das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem kaum oder nicht bekannt ist.

In jenen Schulen, die Eltern anderer Herkunftssprachen gezielt zur Mitwirkung an schulischen Aktivitäten motivieren konnten, dominiert mit Abstand die direkte und gezielte Kontaktaufnahme mit den Eltern durch Klassenlehrer/innen. Der Einsatz von Herkunftssprachenlehrer/innen wird von den Schulleiter/innen nur sehr selten genannt (weiteres siehe B.3.2.3), er hat sich allerdings nach Aussagen eines Herkunftssprachenlehrers, der für den Bereich Elternarbeit zuständig ist, als sehr erfolgreich erwiesen (siehe dazu B.3.2.3). Die Einladungen zu Elternabenden und Elternsprechtagen erfolgen meist schriftlich in deutscher Sprache. Eine telefonische Ansprache wird sehr selten angegeben, dann aber, weil persönlicher, als sehr effektiv gewertet.

Insgesamt betonen die Schulleiter/innen vor allem die psycho-soziale und identifikationsstiftende Bedeutung von Kooperationsmaßnahmen: u. a. fühlten sich die Eltern ernst genommen, hätten ein größeres Vertrauen zu den Lehrer/innen, identifizierten sich mehr mit der Schule, nahmen vermehrt an Elternabenden und Elternsprechtagen teil und seien besser über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem informiert. Eine stärkere Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben sehen zwar nur, aber immerhin knapp 30 % der Schulleiter/innen als positive Folge ihrer Kooperation mit den Eltern an (weiteres siehe B.3.2.5).

*Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gelingt nach den Befunden mehrheitlich in eher konventionellen Bereichen, weist aber auch deutlich innovative Konzepte auf.*

In Schulqualitätsstudien wird die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Förderung ihres Engagements für die Schullaufbahntwicklung ihrer Kinder mit positiven Auswirkungen auf deren Schulerfolg als ein zentrales Merkmal guter Schulen hervorgehoben. Eine Kooperation mit Eltern anderer Herkunftssprachen hat jedoch vielfältige, vor allem kulturbezogene Barrieren zu überwinden, damit auch schulerfolgsrelevante Ressourcen erkannt und genutzt werden können (siehe B.3.1). In der Literatur vorgeschlagene und bei einigen Schulen nach Angaben von Schulleiter/innen erfolgreich angewandte Methoden sollten deshalb unter Einbe-

ziehung von Personen, die mit den jeweiligen sprachlichen, kulturellen und religiösen Orientierungen vertraut sind, und die als Vermittler dienen können, erheblich häufiger praktiziert werden (vgl. C.6).

## 2.7 *Die Einbindung von Förderangeboten in mehrkulturelle Kooperationsnetze*

### 2.7.1 *Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen*

Vornehmlich die – bezogen auf alle Schulen wenigen – Angebote zur Konfliktmediation, zum Antiaggressionstraining sowie zu präventiv orientierter Sozialarbeit an Schulen sind vernetzt mit außerschulischen Institutionen und Vereinen, vor allem mit dem Verein für Kultur und Bildung e. V., der über mehrkulturell zusammengesetzte Projektteams verfügt, und dem HeLP. Sie sind laufbahnbegleitend konzipiert und beziehen Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern ein. Die Angebote werden durchgeführt von Lehrer/innen mit einer Ausbildung als Konfliktmediatoren und/oder mit externen, mit den jeweiligen kulturellen Orientierungen vertrauten Experten. Die Förderschwerpunkte liegen in interkultureller und interreligiöser Konfliktwahrnehmungsschulung, der Selbst- und Fremdreiflexion, der Artikulationsschulung eigener Emotionen, der Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungen, dem Aufbau von Ich-Stärke durch Übernahme von Verantwortung, der Verbesserung der Identifikation mit Schule als Lebensraum sowie der soziokulturellen Integration von Schüler/innen mit auffälliger schulischer Entwicklung und ohne häusliche Bildungsunterstützung. Alle Angebote werden von den Schulleiter/innen als sehr effektiv und erweiterungsnotwendig eingeschätzt (siehe B.2.6.2.2).

### 2.7.2 *Ein Modell zur Bildungsförderung von Roma-Kindern und Jugendlichen*

Die Beschulung von Roma-Kindern und Jugendlichen stellt eine bislang nur sehr unbefriedigend gelöste Herausforderung nicht nur für das deutsche Bildungssystem dar (vgl. B.5). Nach Angaben von 17 % der Schulleiter/innen, die Roma-Kinder beschulen, kooperieren diese Schulen deshalb mit spezifischen, für deren besondere Situation entwickelten Konzepten in enger Verzahnung mit außerschulischen Institutionen, zu denen in erster Linie die „Schaworalle“ zählt (siehe B.5.2). Dieses Frankfurter Modell stellt ein in der Bundesrepublik einmaliges, sich aus der reflektierten Praxis entwickelndes Modell integrativen Lernens dar, das sowohl eine schrittweise anzustrebende Regelbeschulung zum Ziel hat, als auch als Alternative zum Regelschulsystem angesehen wird; mit dem Besuch der Schaworalle genügen die Roma-Kinder der Schulpflicht. Der Grundansatz im Frankfurter Roma-Projekt ist der von Einzelmaßnahmen weg, hin zu einer stark miteinander verzahnten Mehrebenenstrategie. Strukturell ist es in ein Kooperationsnetz von Schulen (Lehrerabordnungen), Ämtern und Organisationen eingebettet, inhaltlich ist es ein offenes Konzept, das kulturelle Besonderheiten unter verantwortlicher Mitwirkung der Roma integriert. Nach Aussagen der Leiterin der „Schaworalle“ sowie von Schulleiter/innen, die mit dieser Einrichtung kooperieren, hat sich das niedrigschwellig konzipierte Modell bewährt, wenn auch immer berücksichtigt werden muss, dass es ein Modell der „kleinen Schritte“ ist, eine Erfolgsbeurteilung immer auch auf dem Hintergrund des bereits Erreichten stattfinden muss und viele Barrieren noch zu überwinden sind (zu Verbesserungsvorschlägen siehe B.5.2.4). Eine wissenschaftliche Evaluation dieses Modells wäre zu empfehlen.

*Die Einbindung von Förderangeboten in mehrkulturelle Kooperationsnetze wird erfolgreich praktiziert und als Modell (weiter) entwickelt. Die in der Literatur zur Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Schulen und Klassen diskutierten Vorschläge korrespondieren in wichtigen Punkten mit der auf mehrsprachige und mehrkulturelle Netzwerke gestützten Praxis. Insgesamt belegen die Antworten der Schulleiter/innen eine bereichsspezifische und unterschiedlich realisierte Ausrichtung der Schulen auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.*

### 3 *Die Reflexion von Schule als Institution im Hinblick auf eine mögliche institutionelle Diskriminierung von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen*

64 % aller Schulleiter/innen geben an, dass sie als Institution Schule darauf achten, keine bildungsbezogenen Entscheidungen zu treffen, die Schüler/innen anderer Herkunftssprachen gegenüber Schüler/innen deutscher Herkunftssprache benachteiligen. Auch die Überprüfung der Empfehlungs- und Überweisungspraxis an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe wird von knapp 50 % bejaht; die gemeinsame Reflexion des Kollegiums, warum bestimmte Förderziele nicht erreicht wurden und auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe Gewähr leisten werden kann, stützt diese Interpretation, schlägt sich jedoch noch nicht in den amtlichen Statistiken nieder. Die Kooperation mit abgebenden bzw. aufnehmenden Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen erfolgt nach Angaben von 50 % bzw. 42 % der Schulleiter/innen, wiewohl eine Verbesserung einer derartigen Kooperation gewünscht wird, der aber auch organisatorische Grenzen gesetzt sind. Der Erfolg der Fördermaßnahmen wird in 40 % der Schulen nach Angaben der Schulleiter/innen regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft.

Auf welche Weise und mit welchen pädagogischen sowie laufbahnbezogenen Konsequenzen derartige Reflexionsprozesse stattfinden, darüber geben die Daten keine Auskunft. Die in diesem Zusammenhang bedenkenswerte Antwort auf die Frage, ob durch die Fördermaßnahmen die Anzahl der Klassenwiederholungen bzw. Zurückstellungen verringert werden konnte, bejahen nur 32 % der Schulleiter/innen (näheres siehe B.6.2.1). Dass mögliche Erklärungen hierfür auch im System verankert werden können, lässt sich aus Folgendem schließen: Auch wenn ein möglicher geringerer Schulerfolg von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen von den Schulleiter/innen deutlich dem bildungsbezogenen Handeln der Eltern anderer Herkunftssprachen zugeschrieben wird, muss der Anteil jener Schulleiter/innen beachtet werden, die zu rund 50 % eine unzulängliche Vorbereitung der Lehrer/innen auf die Mehrkulturalität der Schule, zu knapp 40 % die frühzeitige Selektion nach Bildungsgängen/Schulformen, die Unzulänglichkeit von Unterrichtsmaterialien zu 36 %, den monolingualen/ monokulturellen Charakter des Schulsystems sowie eine zu starke fachwissenschaftliche Lehreraus- und Fortbildung zu mehr als je 30 % als Erklärung bejahen.

*Gründe für eine Ungleichverteilung zu Ungunsten von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen im Schulsystem werden also nicht einseitig den Eltern anderer Herkunftssprache angelastet, sondern auch im eigenen System verortet.*

### 4 *Vorschläge zur Verbesserung der Bildungssituation von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen*

Knapp 60 % der 132 Schulleiter/innen beantworten die offen gestellte Frage nach grundsätzlichen Änderungsnotwendigkeiten zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen.

In erster Linie fordern Schulleiter/innen eine stärkere *Vernetzung von Schule* mit außerschulischen Institutionen (z. B. mit ausländischen Elternvereinen, Ausbildungsbetrieben, der Erziehungsberatung) und Kompetenzträgern (z. B. Schulpsychologen auch anderer Herkunftssprache, Sonderschulpädagogen, Sozialarbeitern, Supervisoren, Konfliktmediatoren, mit der Sprache und Kultur vertrauten Experten, die auch in den Unterricht einbezogen werden sollten). Die Kooperation zwischen Schule und Eltern anderer Herkunftssprachen als einem Teil dieses Netzwerkes sei durch Informations- und Integrationsarbeit auch in den Herkunftssprachen der Eltern zu intensivieren, damit Schule für sie Bildungs- und Lebensort wird. Aber auch die Kooperation *zwischen* den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen müsse in Bezug auf Förderkonzepte und -praxis verbessert und transparenter gestaltet werden.

Als *strukturelle Änderungen* werden die Einrichtung eines schulbezogenen Konzeptions-, Koordinations- und Beratungszentrums (auch) für den interkulturellen Bereich sowie die Reinstitutionalisierung des HeLP als ehemals wichtiger Lehrerfortbildungsinstitution für interkulturelle Themen vorgeschlagen.

Weiterhin wichtig seien eine *gezieltere und kontrollierte Bildungs(früh)förderung* insbesondere für Kinder anderer Herkunftssprachen, auch in ihrer Herkunftssprache als wesentlichem Faktor der Identitätsbildung. Die Bereitstellung *personeller Ressourcen*, auch solcher mit spezifischen und mehrfachen Kompetenzen (z. B. Herkunftssprachenlehrer/innen) sei unabdingbar, aber nicht hinreichend, wie die schulrechtlichen und administrativen Verbesserungsvorschläge zeigen (z. B. die Verankerung der Fördermaßnahmen in der Stundentafel, die – nicht ganz ungeteilte – Forderung nach Herkunftssprachenunterricht als Pflichtunterricht mit Versetzungsrelevanz, eine Flexibilisierung des Lehrereinsatzes, um mehr Doppelbesetzungen bzw. Teamteaching zu ermöglichen, eine Stundenermäßigung speziell für Grundschulleiter/innen zur Konzeption und Umsetzung integrationsfördernder Angebote). Eine *Ausweitung des schulinternen Bildungsangebotes* in Form von Ganztagschulen, einem flächendeckenden Ausbau der Nachmittagsbetreuung mit Hausaufgabenunterstützung und Projektarbeit, einer sozialpädagogischen Förderung für alle sozial benachteiligten Schüler/innen und einer gezielteren Lern- und Erziehungshilfe im sonderpädagogischen Bereich seien des Weiteren erforderlich. Auch eine *Änderung der Vergabep Praxis von Fördermitteln* wird vorgeschlagen: u. a. sei ein flexiblerer Einsatz der Ressourcenzuwendungen durch die Entscheidung der Schule und nicht die von außen festgelegte Zweckgebundenheit und Zielgruppenspezifizierung wie bisher wünschenswert (z. B. nur zur Förderung von Schüler/innen anderer Herkunftssprache), und die Fördernotwendigkeit von Schüler/innen anderer Herkunftssprachen an berufsbildenden Schulen müsse erkannt und stärker berücksichtigt werden. Auf die Notwendigkeit der Qualitätssteigerung in der Lehreraus- und Fortbildung sowie die Verbesserung der Förderkonzepte wurde oben bereits eingegangen (Einzelheiten siehe B.7).

*Die Verbesserungsvorschläge verdeutlichen, dass die Schulleiter/innen ihre Schule als kontextabhängigen Teil miteinander in wechselseitigen Abhängigkeiten stehender Netzwerke begreifen, die bei der konstruktiven Bearbeitung der Herausforderungen, die eine mehrkulturelle Schule stellt, aufeinander angewiesen sind. Eine mögliche Unterstellung, Schulen forderten immer nur mehr personelle und finanzielle Unterstützung von außen, kann mit guten Gründen zurückgewiesen werden.*

#### **D.4 Amtliche Datenlage und Verbesserungsvorschläge**

Die amtlichen Statistiken des HSL sind eine Momentaufnahme der Ist-Situation und erlauben, wie gezeigt wurde, einen differenzierten Einblick in das Schulwesen bis in die Ebene der einzelnen Schule. Ihnen kommt nicht nur eine enorme Bedeutung für die Globalsteuerung des Schulwesens in Hessen, sondern auch für die Feinsteuerung, also die Zuweisung von Sach- und Personalmitteln an jede einzelne Schule, zu.

Die Daten des HSL zu allgemein bildenden und beruflichen Schulen sind aktuell, sie dokumentieren die entscheidenden Stadien des Schulbesuchs differenziert nach Deutschen und Ausländern, also denjenigen, die keinen deutschen Pass haben. Kinder und Jugendliche mit „Migrationserfahrung“ als identifizierbare Gruppe auszuweisen, ist jedoch mit den HSL-Daten nicht möglich. Der ausländische Pass (vgl. C.3) ist das alleinige, fast durchgängig festgehaltene Merkmal. Logisch wie empirisch sind jedoch aus der Staatsbürgerschaft keine Rückschlüsse auf die dominante Sprache von Schüler/innen oder auf Sprachkenntnisse in Deutsch zu rechlertigen. Im Gegenteil, es ist längst belegt, dass es z. B. einen Förderbedarf in Deutsch sowohl bei Schüler/innen mit und ohne deutschen Pass gibt (vgl. C.3). Auch viele unser Interviewpartner/innen betonten, dass es Schüler/innen mit deutschem Pass gebe, die zu Hause kein Deutsch sprechen, während es Schüler/innen mit ausländischen Pass gebe, die zu Hause überwiegend Deutsch verwenden und hervorragende Deutschkenntnisse hätten. Die Unterscheidung in Deutsche und Ausländer ist für Steuerungsentscheidungen im Schulbereich also kaum brauchbar, sie legt sogar implizit Fehlschlüsse nahe. Trotzdem erfolgen bis heute wesentliche Zuweisungen für besondere Förderungen weitgehend auf der Grundlage dieser Daten und dies, obwohl ihre mehr als eingeschränkte Aussagekraft in Bezug auf Migrantenkinder und deren Förderbedarf allen Gesprächspartnern bewusst ist.

Der Geburtsort von Schüler/innen wäre ein zusätzlich auf der Systemebene zu erhebendes Merkmal, das eine graduelle Verbesserung der heutigen Aussagekraft hinsichtlich der Migrationserfahrung bringen könnte. Es

ist aber nicht zu erwarten, dass dies hinreicht. Auch die Hinzuziehung der Geburtsorte bzw. der Geburtsländer der Eltern lässt nur eine partielle Verbesserung der Aussagekraft im Hinblick auf Förderungsbedarf erwarten; hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob die Schule bzw. die Schulleitung dazu Auskunft erteilen kann (s. C.3). Die Gültigkeit (Validität) dieser Merkmale in Bezug auf die verbesserte Abschätzung des Förderbedarfs müsste aber unter Hinzuziehung von Außenkriterien gesondert geprüft werden.

Um „Migrationserfahrung“ oder, was vom Auftrag her sachdienlicher erscheint, den alltäglichen, häuslichen Gebrauch von Sprache zu erfassen, sind Individualdaten notwendig, die auf der Ebene der einzelnen Schule prinzipiell feststellbar sein dürften. Wenn z. B. die nach dem neuen Hessischen Schulgesetz vorgesehenen Einschätzungen der Deutschkenntnisse aller Schüler/innen vorgenommen werden, sollten die Ergebnisse dokumentiert, die Veränderungen des Förderbedarfs festgehalten und dann auch an weiterführende Schulen gemeldet werden (vgl. C.3).

Angesichts der vielfach fehlenden Kenntnisse über vorhandene (amtliche) Statistiken und Erhebungen erscheint es sinnvoll, eine Zentralstelle bzw. eine Arbeitsgruppe zu bilden, die eine ständig zu aktualisierende Aufstellung aller bildungsbezogenen einschließlich sozialer Daten zur Verfügung hält. Nach unseren Erfahrungen würde dies die Arbeit vieler städtischer wie staatlicher Stellen erleichtern, abgesehen davon, dass sich auch manche Schulen dafür interessieren (vgl. C.5, aber auch C.6).

Die Schulen selbst verfügen über alle Individualdaten der Schüler/innen, die einen festgestellten Förderbedarf haben. Die schulinterne Zusammenschau und Auswertung dieser dienstlichen Daten kann sicherlich das zutreffendste Bild von ihrer Schülerschaft vermitteln. Ob ein entsprechendes Modul im Rahmen des LUSD Programms entwickelt werden könnte, das gerade flächendeckend in allen Schulen eingeführt wird, kann von uns nicht beurteilt werden. Es erscheint aber denkbar und wünschenswert, um differenziertere Aussagen über die Bildungssituation an der Schule machen zu können. Dies setzt aber voraus, dass an Schulen dafür personelle und fachliche Ressourcen vorhanden sein müssen.

Solche, in geeigneter Weise von Schulen selbst zusammengefassten und aufbereiteten Daten sollten für ihre eigenen Ziele genutzt werden. Soweit jede einzelne Schule diese Daten nur intern nutzt und nicht weiter gibt, stellt sich die Frage nach dem Datenschutz nicht. In der Folge bedeutet dies aber, dass die Schulen letztendlich auch mehr Eigenverantwortung, mehr Autonomie erhalten müssen, um ihre Ressourcen je nach dem unter pädagogischen Gesichtspunkten festgestellten individuellen Förderbedarf ihrer Schüler/innen sinnvoll einsetzen zu können. Der Fördererfolg sollte jedoch auch nachgewiesen werden, oder anders formuliert, die einzelne Schule sollte mehr Verantwortung für die Ergebnisse ihrer schulischen Bildungsarbeit, gerade auch gegenüber Schüler/innen nicht-deutscher Muttersprache, übernehmen (vgl. C.7) und auch plausibel nachweisen.





## Literatur

- Ahrbeck, B., Bleidick, U. & Schuck, D. (1997). Modelle der inneren und äusseren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (739–770). Göttingen: Hogrefe.
- Albers, H. (1994). *Glaubensfreiheit und schulische Integration von Ausländerkindern*. DVBl. 1. September, S. 984-990.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Frankfurt Main: Lang.
- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (ABl. EG) Nr. L 199 vom 6.8.1977, S. 32-33.
- Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst (ABl.) 1983, S. 396-397; 1986, S. 364; 1989, S. 566; 1990, S. 118-128; 2000, S. 461.
- Antrag der FDP-Fraktion im Hessischen Landtag vom 8.11.1994, Drucksache 13/6672.
- Apeltauer, E. (1987). *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Max Hueber Verlag.
- Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten. Beschluss vom 26. Juni 2000.  
(<http://www.bundesregierung.de/top/sonstige/Schwerpunkte/Buendnis.fuer.Arbeit/ix7274.htm>)
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 64-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- (Die) Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000). *4. Bericht zur Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- Bender-Szymanski, D. (1999). Kulturkonflikt als Chance für die Entwicklung normativer Orientierungen. *Politisches Lernen*, 3 (4), 7-56.
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 229-250.
- Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hg), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 153-179). Interkulturelle Studien, Band 13. Opladen: Leske und Budrich.
- Bender-Szymanski, D. und Hesse, H.-G. (1987). *Migrantenforschung: Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht*. Köln: Böhlau.
- Bender-Szymanski, D., Hesse, H. G. & Göbel, K. (2000). Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 213-244). Opladen: Leske und Budrich.
- Bielefeld, U. (1992). *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Junius.
- Blodin, C. et al. (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas, Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.
- Boos-Nünning, U. & Gogolin, I. (1988). Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. *Deutsch lernen*, 13, (3-4), 3-70.

Boos-Nünning, U., Gogolin, I. & Vollerthun, M. (1985). Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern? Erste Ergebnisse einer Untersuchung der „Sprachstandsmessung bei Schulanfängern“. *Ausländerkinder*, 22, 37-58.

Bründel, H. und Hurrelmann, K. (1995). Akkulturation und Minoritäten. Die psychosoziale Situation ausländischer Jugendlicher in Deutschland unter dem Gesichtspunkt des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen* (S. 293-313). Weinheim: Juventa.

Bundesverwaltungsgericht (1993). Urteil vom 25. August 1993, Akt.Z.: 6 C 8/91. [Die Befreiung einer Schülerin islamischen Glaubens vom koedukativen Sportunterricht.]. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2, 285-289.

Burgoon, J.K. & Walther, J.B. (1990). Non-verbal expectancies and the evaluative consequences of violations. *Human Communication Research*, 17, 232-265.

Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg 5.XI. 1992, (European Treaty Series 148).

Cozma, T., Cucos, C. & Momanu, M. (2000). The education of Roma children in Romania: description, difficulties, solutions. *Intercultural Education*, 11 (3), 281-288.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research. Does theory have a place? *Educational researcher*, 28 (7), S. 26-32.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Havard Educational Review*, 56 (1), 18-35.

Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. *Die deutsche Schule*, 3, 187-198.

Debus, B. et al. (1998). *Förderdiagnostisches Handeln*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*. München.

(Der) Dezernent für Soziales und Jugend (Hrsg.) (2001). *Erfahrungsbericht der Koordinationsstelle Kinder „Frankfurter Kinderbüro“ zur Lebenssituation Frankfurter Kinder*. Frankfurt am Main: Der Dezernent für Soziales und Jugend der Stadt Frankfurt am Main.

Diefenbach, H. & Nauck, B. (1997). Bildungsverhalten als "strategische Praxis": Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In L. Pries (Hg), *Transnationale Migration* (Soziale Welt, Sonderband 12, S.277-291). Baden-Baden.

Diehm, I. & Kodron, C. (1990). *Unterricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. Bericht über eine Pilotstudie zur Erstellung eines Fragebogens in vier europäischen Ländern unter besonderer Berücksichtigung der hessischen Studie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Dietrich, I. (1997). *Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland*. Hohengehren: Schneider.

Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension der KSZE, 29. Juni 1990. <http://www.osce.org/docs/german/1990-1999/hd/cope90g.pdf>

Drechsel, B. (2001). *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.

Eberding, A. & Schepker, R. (1995). Zum Umgang mit Fremdem in der Erziehungsberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 142-151.

- Erich, R. M. (2000). Ein Spannungsverhältnis: Schule und Roma in Österreich. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa*. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ernst, S. & Thomas, Ch. (2002). Schaworalle. *Pädagogik*, 6, 30-33.
- Ernst, S., Marx, M. & Sommer, M. (2002). Lebenssituation der rumänischen Roma in Deutschland. In Der Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Amt für Multikulturelle Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Aufnahme- und Beratungszentrum für Seiteneinsteiger und dem Förderverein Roma e. V. (Hrsg.), „*Dawen bachtale*“ – „*Herzlich willkommen*“. *Zu Fragen der schulischen Integration von Romakindern*. Stadt Frankfurt am Main, 10-12.
- Ernst, S., Schwarz, A. & Sommer, M. (2002). Familie und Sozialisation. In Der Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Amt für Multikulturelle Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Aufnahme- und Beratungszentrum für Seiteneinsteiger und dem Förderverein Roma e. V. (Hrsg.), „*Dawen bachtale*“ – „*Herzlich willkommen*“. *Zu Fragen der schulischen Integration von Romakindern*. Stadt Frankfurt am Main, 13.
- Europäische Kommission (1995) (Hrsg.). *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung)*. Brüssel.
- Expertenberichte des Forum Bildung (2002). Bonn: Forum Bildung.
- Flügel, C. (1993). Fremdsprachenunterricht in der Schweiz und das Beispiel von Tessin. In E. Meyer & C. Kodron (Hrsg.), *Kinder lernen europäische Sprachen e.V., Jahrbuch 1993* (S.107-117). Stuttgart: Klett.
- Forgas, J.P. (1981). What is social about social cognition? In J. P. Forgas (Ed.) *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (pp. 1-26). London: Academic.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (29.10.2001). „Spanisch nur für Spanier“.
- Frankfurter Rundschau (15.11.2001). „Spanien bezahlt herkunftssprachlichen Unterricht – für Spanier“.
- Frankfurter Sozialbericht* (2000). Der Dezernent für Soziales und Jugend der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.). *Bd. 2: Sozialhilfeempfänger*. Frankfurt am Main: Der Dezernent für Soziales und Jugend der Stadt Frankfurt am Main.
- Frankfurter Sozialbericht* (2001). Der Dezernent für Soziales und Jugend der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.). *Bd. 3: Wohnungsverorgung*. Frankfurt am Main: Der Dezernent für Soziales und Jugend der Stadt Frankfurt am Main.
- Frankfurter Sozialbericht* (2002). Der Dezernent für Soziales und Jugend der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.). *Bd. 5: Segregation und Wohngebiete mit verdichteten sozialen Problemlagen*. Frankfurt am Main: Der Dezernent für Soziales und Jugend der Stadt Frankfurt am Main.
- Freeman, R. D (1998). *Bilingual education and social change* (Bilingual education and bilingualism. Vol. 14) Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I (GVBl. I) Nr. 10/1997, S. 143-168; Nr. 15/1999, S. 354-360; Nr. 6/2002, S. 58-63.
- Gesetz zum Internationalen Pakt vom 19. Dezember 1966 über bürgerliche und politische Rechte, verkündet am 15. November 1973. Bundesgesetzblatt Nr. 60, Teil II 1973, 1533 ff.
- Gogolin, I. (1999). „Lehrbefähigt für die Monokultur“. *Interview, Süddeutsche Zeitung*, 16.12.1999, S. 47.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (1997). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Reuter, L. (1998). Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 663-678.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Grund- und Strukturdaten 2000/2001* (2001). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Haenisch, H. (1992). *Lehrerfortbildung in Nordrheinwestfalen. Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung - Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Informationen über Lehrerfortbildung*. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Soester Verlagskontor.
- Hamburger, F. (1997). Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Dokumentation einer Fachtagung der DFG* (S.151-163). Hamburg: Universität.
- Hansen, R. & Hornberg, S. (1996). Migration und Qualifikation: Zugewanderte Kinder in der deutschen Schule. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9*. Weinheim: Juventa, 339-376.
- Henrici, G. (1994). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hesse, H.-G. (1995). *Zum Problem der psychologischen Operationalisierung des Begriffs "Kultur"*. Forschungsbericht aus dem Projekt "Lernen durch Kulturkontakt", Nr. 3. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Hessisches Sozialministerium (Hrsg.). *Leitlinien der Integrationspolitik der Hessischen Landesregierung „In Achtung, Toleranz und Miteinander – Hessen auf dem Weg zur Integration“*. <http://www.sozialministerium.hessen.de/Stichworte/integration.pdf>.
- Hessisches Statistisches Landesamt (Hrsg.) (2001). *Statistische Berichte. Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2000. Teil 1: Grundschulen, Hauptschulen, Förderstufen, Sonderschulen, Sonderpädagogische Förderung an allgemeinbildenden Schulen*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt.
- Hessisches Statistisches Landesamt (Hrsg.) (2001). *Statistische Berichte. Die beruflichen Schulen in Hessen 2000. Teil 1: Berufsschulen*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt.
- Hessisches Statistisches Landesamt (Hrsg.) (2001). *Statistische Berichte. Die beruflichen Schulen in Hessen 2000. Teil 2: Berufsfach-, Fach-, Fachoberschulen, berufliche Gymnasien und Berufsaufbauschulen*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. London: Sage.
- Hofstede, G. (1990). Empirical models of cultural differences. In N. Bleichrodt & P. J. D. Drenth (Eds.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology* (pp. 4-20). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Hornberg, S. (2000). *Die Schulsituation von Sinti und Roma*. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hui, C.H. & Triandis, H.C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 225-248.
- Jaroschek, R. (1999). Zigeuner und Schule. Ethnologische Anmerkungen zu einem Kulturkonflikt. *Die Brücke*, 109 (5), 47-53.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Kâğıtçıbaşı, C. (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side*. Mahwah: Erlbaum.
- Key data on education in the European Union (1995). Brüssel: European Commission.
- Kim, U., Triandis, H.C., Kâğıtçıbaşı, C., Choi, S.C. & Yoon, G. (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method, and application*. Thousand Oaks: Sage.
- Kleff, H.-G. (2001). Türkisches im Web. *ayna*, 9, Themenheft Multimedia & Internet, S. 5.

- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Köller, O., Baumert, J. & Bos, W. (2001). TIMSS, Third International Mathematic and Science Study, Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Krampen, G. et al. (1999). *Entwicklungspsychologie und –diagnostik der Bi- und Multilingualität*. Trier: Universität.
- Krashen, S. (1996). *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krause, M. (1992). „Die bleiben ja doch nicht lang“. *Pädagogik*, 3, 52 ff.
- Kultusministerkonferenz (1996). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluß der KMK vom 25. Oktober 1996*. Bonn.
- Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: an insider's view. *Intercultural Education*, Vol. 11 (3), 273-280.
- Laursen, H. (2001). *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. København: Akademisk Forlag.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1995). Effective schools research. In J. A. Banks, Ch. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 525–547). New York: Macmillan Publishing USA.
- Liégeois, J. P. (1995). *Roma. Gypsies. Travellers*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Liket, T. (1993). Freiheit und Verantwortung: das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh.
- List, G. (2001). Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen*. München.
- Lorenz, K. (1990). *Einführung in die philosophische Anthropologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maciejewski, F. (1996). Elemente des Antiziganismus. In: Jacqueline Giere (Hrsg.), *Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners: zur Genese eines Vorurteils*. Frankfurt: Campus.
- (Der) Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Amt für Multikulturelle Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Aufnahme- und Beratungszentrum für Seiteneinsteiger und dem Förderverein Roma e. V. (2002). „Dawen bachtale“ – „Herzlich willkommen“. *Zu Fragen der schulischen Integration von Romakindern*. Stadt Frankfurt am Main.
- Makiewicz W. (2001). *Wie man seine Sprachkenntnisse im Internet testet. Das EU-Projekt DIALANG*. <http://www.elfenbeinturm.net/archiv/2001/lern4.html>
- Margalit, G. (2001). *Die Nachkriegsdeutschen und ihre „Zigeuner“*. *Die Behandlung der Sinti und Roma im Schatten von Auschwitz*. Berlin: Metropol Verlag.
- Matras, Y. (1997). Schriftliche Lehrmittel in Romanes: Ein Beispiel von Sprachplanung in einer Minderheitensprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 54, 165-191.
- Mandl, H. und Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30 (2), 98-112.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les presse de l'Université de Montréal.
- Mediennutzungsanalyse der türkischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland (2001). Kurzfassung der Forschungsergebnisse. [http://www.bundesregierung.de/top/dokumente/Artikel/ix\\_45007.htm?template=single&id=45007&script=1&ixepf=\\_45007](http://www.bundesregierung.de/top/dokumente/Artikel/ix_45007.htm?template=single&id=45007&script=1&ixepf=_45007)
- Mehrländer, U. et al. (1996). *Repräsentativuntersuchung '95: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin u.a.: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Meinhold-Henschel, S.; Menge A. & Meyer, F.-W. (2000). *Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt. Berichtswesen „Kommunale Schullandschaft“*. Analyse der ersten Datenerhebung. Ein Projekt der Bertelsmann Stiftung in Kooperation mit den Städten Arnsberg, Castrop-Rauxel, Herford, Herten, Minden und Unna. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Merkle, J. (1995). *Leben in zwei Kulturen: Psychische Belastung, psychische Bereicherung?* Unveröffentlichte Diplomarbeit am FB Psychologie der Universität Frankfurt.

Mertens, A. (1996). *Diagnose von Sprachbehinderung bei Zweisprachigkeit. Forschungsstand und Praxis am Beispiel des sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens*. Köln: Böhlau Verlag.

Morgan, S. L. and Sorensen, A. B. (1999 a). Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. *American Sociological Review*, 64, 661-81.

Morgan, S. L. and Sorensen, A. B. (1999 b). Theory, Measurement, and Specification Issues in Models of Network Effects on Learning: Reply to Carbonaro and to Hallinan and Kubitschek. *American Sociological Review*, 64, 694-700.

Mortimore, P. et al. (1988). *School Matters*. Wells: Open Books.

Nauck, B. (1995). Educational Climate and Intergenerative Transmission in Turkish Families: A Comparison of Migrants in Germany and Non-Migrants. In P. Noack, M. Hofer & J. Youniss (Hrsg.), *Psychological Responses to Social Change. Human Development in Changing Environment*. Berlin: de Gruyter.

Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 701-722.

Nauck, B. & Özel, S. (1986). Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 285-312.

Neumann, U. & Popp, U. (1997). Die Elternschaft der Faberschule. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Großstadt-Grundschule* (S. 47-78). Münster: Waxmann.

Nieke, W. (1992). Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Erziehung – Zielsetzungen und Realisierungsmöglichkeiten. *Lernen für Europa*, 2, 44-56.

Obler, L. & Hannigan, S. (1996). Neurolinguistics of second language acquisition and use. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 509-523). San Diego: Academic Press.

Peng, K. & Nisbett, R. E. (1999). Culture, Dialectics, and Reasoning About Contradiction. *American Psychologist*, 54 (9), 741-754.

Pilzecker, B. (1999). Der Niedergang der Bilingual Education in den USA. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 46 (1), 83-86.

PISA 2000 (2002). Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E., Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G., Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2001). *Freizeitgestaltung und Mediennutzung bei Kindern türkischer Herkunft, Kurzfassung*. Bonn.

Quality Partnership of the Regions / Qualitätspartnerschaft der Regionen (QPR), Europäische Indikatoren zur Schulentwicklung und deren Evaluation. Dieses Europäische Projektes mit Beteiligung von Hessen, Irland /Cork, Oberösterreich, Portugal/Viseu und Scotland/ North Lanarkshire vom DIPF unter Leitung von Peter Döbrich koordiniert: <http://www.dipf.de/qpr/schools/schools.htm>

Radtke, F.-O. (1992). Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* (S. 79-96). Hamburg: Junius.

- Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 853-864.
- Reemtsma, K. (1996). *Sinti und Roma. Geschichte, Kultur, Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J (2002). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg und Landau in der Pfalz. Stand: Februar 2002.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 79-92.
- Römhild, R. (1998). Ethnizität und Ethnisierung: Die gemanagte Kultur als Ausgrenzungsinstrument. *Kuckuck*, 2, 4-9.
- Röhr-Sendlmeier, U.M. (1988). Pädagogisch sinnvolle Sprachdiagnose bei Migrantenkindern: Probleme - Forderungen - Lösungsansätze. *Deutsch lernen*, 13 (3-4), 89-97.
- Romaine, S. (1994). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers, 2. Aufl.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Verlag Peter Lang.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Ruf, W. (2002). Die meisten Muslime in Frankreich finden Chirac und Jospin gut. Über das komplexe Verhältnis von Migration, Identität und Staatsbürgerschaft im westlichen Nachbarland. *FR, Dokumentation*, 3.4.2002, S. 7.
- Rutter, M. et al. (1980). *Fünftehtausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schepker, R. (1998). Sinnggebung in der Migration. In D. Kiesel & H. von Luepke (Hrsg.), *Vom Wahn und vom Sinn. Krankheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft* (S.87-101). Frankfurt: Brandes und Apsel.
- Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit, ein Projekt des DIPF, geleitet von Peter Döbrich siehe unter: [http://www.dipf.de/projekte/qualitaetssicherung\\_schulentwicklung.htm](http://www.dipf.de/projekte/qualitaetssicherung_schulentwicklung.htm)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD) (2001). *Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen*. Bern.
- Schwippert, K. & Schnabel, K.U. (2000). Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III - Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 282-300). Opladen: Leske + Budrich.
- Siebert-Ott, G. (2002). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul)forschung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Skutnabb-Kangas, T. (1998). Linguistic diversity, human rights, and the free market. In M. Kontra et al. (Eds.), *Approaches to Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Education of Ethnic Minorities: Introduction and Evaluation of various Models in Relation to Roma*. Paper presented at a Seminar on Tolerance, 22-24 January, Prag.
- Smolicz, J. J. (1991). Minority Languages as Core Values of Ethnic Cultures: A Study of Maintenance and Erosion of Polish, Welsh and Chinese Languages in Australia. In W. Fase et al. (Hrsg.), *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main*. (1978 bis 2001). Bürgeramt, Statistik und Wahlen (Hrsg.). Frankfurt am Main: Bürgeramt, Statistik und Wahlen.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand Verlag.



Stern, O. et al. (1998). *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I (Umsetzungsbericht). Nationales Forschungsprogramm 33, „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“*. Bern u. Aarau: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Straßburger, G. (2001). *Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und deutschen in Frankfurt am Main am Beispiel von drei ausgewählten Stadtteilen im Auftrag des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main*. Bamberg: Europäisches Forum für Migrationsstudien, Institut an der Universität Bamberg.

Strömquist, S. (1989). Perspectives on second language acquisition in Scandinavia. In L. Eldering & J. Klopogge (Eds.), *Different cultures same school. Ethnic minority children in Europe* (pp.189-217). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Sunier T. (2000). Civil Enculturation: Nation-State, School, and Ethnic Difference in Four European Countries. *Journal for International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 1 (3), 305–329.

Taguieff, P.-A. (1992). Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* (S.221-268). Hamburg: Junius.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Thomas, Ch. (2000). Integration durch Achtung und Anerkennung der Differenz. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa*. Frankfurt/M.: IKO– Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Tischler, L., C. (1998). *Ausländerreport Hessen 98. Bevölkerung, Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: HLT Gesellschaft für Forschung Planung Entwicklung mbH.

Treines, G., Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, Angela (1999). Die Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsverfahrens zur phonologischen Bewusstheit im ersten Schuljahr. Bericht Nr. 91. Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg.

Ulrich, R. (2002). Förderung von Migranten. *HLZ*, 5.

Unabhängige Kommission Zuwanderung (2001). *Zuwanderung gestalten. Integration fördern*. Berlin: BMI.

Valdés, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language minority students. *Harvard Educational Review*, 67 (3), 391-429.

Weidacher, J. (2000). *In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich (= DJI-Ausländersurvey)*. Opladen: Leske u. Budrich.

Weiß, M. & Weishaupt, H. (Hrsg.): *Bildungsökonomie und Neue Steuerung*. (Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Bd. 9), Frankfurt am Main: Lang 2000.

Zangl, R. (1998). *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erstspracherwerb und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr.

Zentrum für Türkeistudien (2001). *Evaluation der Intervention des Projekts „Interkulturelle Elternarbeit“ im Arbeitskreis Neue Erziehung: Familienstruktur, Erziehungswünsche und Beurteilung der interkulturellen Elternbriefe von türkischstämmigen Eltern mit Kindern unter sieben Jahren*. Essen: Zentrum für Türkeistudien.

Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (2001). Berlin: BMI.

Zuwanderung steuern und begrenzen. Integration fördern. Beschluss des Bundesausschusses der CDU Deutschlands vom 7. Juni 2001 in Berlin.

Zydati, W. (1997). *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten für den Schulversuch der „Staatlichen Europa-Schule Berlin“*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.

**Anhang****Inhalt**

## Teil A

A.1	Verteilung der Schülerinnen bzw. Schüler pro Schulform nach Geburtsjahrgängen (2000/2001)	257
A.2	Deutsche und ausländische Schüler/innen nach Geburtsjahrgängen und Schulform im Schuljahr 2000/2001	258
A.3	Verteilung der Schüler/innen aus der Region Europa im Schuljahr 2000/2001 über Schulformen	259
A.4	Verteilung der Schüler/innen aus Asien und Ozeanien sowie unbekannter Herkunft über Schulformen im Schuljahr 2000/2001	260
A.5	Verteilung der Schüler/innen aus Afrika sowie Amerika im Schuljahr 2000/2001 über Schulformen	261
A.6	Verteilung der Schüler/innen aus Europa über die Ortsteile im Schuljahr 2000/2001	262
A.7	Verteilung der Schüler/innen aus Afrika über die Ortsteile im Schuljahr 2000/2001	263
A.8	Verteilung der Schüler/innen aus Asien über die Ortsteile im Schuljahr 2000/2001	264
A.9	Verteilung der Schüler/innen aus Nord und Südamerika und Ozeanien sowie mit unbestimmbarer Nationalität über die Ortsteile im Schuljahr 2000/2001	265
A.10	Grundschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000	266
A.11	Förderstufen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000	266
A.12	Hauptschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000	267
A.13	Integrierte Jahrgangsstufen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000	267
A.14	Realschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000	268
A.15	Gymnasien: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000	268
A.16	Sonderschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000	269
A.17	Odds ratio Ausländer zu Deutschen eine bestimmte Schulform zu besuchen	269
A.18	Ausländische Schüler/innen in Vorklassen nach Geburtsjahr und Nationalität	270
A.19	Ausländische Kinder in Vorklassen an Sonderschulen nach Staatsangehörigkeit und Geburtsjahr	271
A.20	Verteilung der Schüler/innen aller Schulformen pro Jahrgangsstufe nach der im Vorjahr besuchten Schulform (ohne Sonderschulen)	272
A.21	Deutsche Teilnehmer/innen an schulischen Maßnahmen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung	273
A.22	Ausländische Teilnehmer/innen an schulischen Maßnahmen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung	273
A.23	Prozentuale Verteilung deutscher Jugendlicher an schulischen Maßnahmen nach Vorbildung (2000/2001)	273
A.24	Prozentuale Verteilung ausländischer Jugendlicher an schulischen Maßnahmen nach Vorbildung (2000/2001)	274
A.25	Deutsche Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Berufsfeldern	274
A.26	Ausländische Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Berufsfeldern	275
A.27	Prozentuale Verteilung der Deutschen an Berufsschulen über Berufsfelder nach Vorbildung (2000/2001)	275

A.28	Prozentuale Verteilung der Ausländer an Berufsschulen über Berufsfelder nach Vorbildung (2000/2001)	276
A.29	Deutsche Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Berufsgruppe	277
A.30	Ausländische Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Berufsgruppe	278
A.31	Prozentuale Verteilung der deutschen Berufsschüler/innen nach Vorbildung pro Berufsgruppe (2000/2001)	279
A.32	Prozentuale Verteilung der ausländischen Berufsschüler/innen nach Vorbildung pro Berufsgruppe (2000/2001)	280
A.33	Prozentuale Verteilung der deutschen Berufsschüler/innen über Berufsgruppen nach Vorbildung (2000/2001)	281
A.34	Prozentuale Verteilung der ausländischen Berufsschüler/innen über Berufsgruppen nach Vorbildung (2000/2001)	282
A.35	„Sozialer Rang“ der Stadtbezirke von Frankfurter am Main 1999	283
Teil B		
B.1	Anschreiben – Fragebogen allgemeiner Teil	285
B.2	Fragebogen Anhang 1 zu Deutschförderangeboten	300
B.3	Fragebogen Anhang 2 zu Förderangeboten in einzelnen Unterrichtsfächern	304
B.4	Fragebogen Anhang 3 zu weiteren Angeboten	307
B.5	Erinnerungsschreiben DIPF	310
B.6	Wünsche nach Deutschfördermaßnahmen	311
B.7	Förderangebote in der deutschen Sprache	313
B.8	Unterrichtsprojekte / Projektstage	315
B.9	Schul-, Sport- und Klassenfeste	316
B.10	Klassenfahrten, Exkursionen, Schulfreizeiten	317
B.11	Zentrale Angebote des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik	318
B.12	Statistische Auswertung der Gründe für mangelnden Schulerfolg	321
B.13	Der Konflikt um die Aufnahme leistungsschwacher Schüler	323

## Teil A

### A.1 Verteilung der Schülerinnen bzw. Schüler pro Schulform nach Geburtsjahrgängen (2000/2001)

Geburtsjahrgänge		Grundschul- jahrgänge	Hauptschul- jahrgänge	Förderstu- fenjahrg.	Sonder- schuljahrg. <sup>1</sup>	Realschul- jahrgänge	Gymnasial- schuljahrg.	Integrierte Schuljahrg.	abs. ings.
1996	männl.								0
	weibl.	2							2
1995	männl.	64							64
	weibl.	47							47
1994	männl.	1304			15				1319
	weibl.	1361			10				1371
1993	männl.	2493			70				2563
	weibl.	2338			36				2374
1992	männl.	2476			94				2570
	weibl.	2477			50				2527
1991	männl.	2521	1		110		7		2639
	weibl.	2409	1	1	74		9		2494
1990	männl.	1701	38	158	133	152	509	102	2793
	weibl.	1428	34	199	68	164	545	112	2550
1989	männl.	252	118	448	159	422	1056	283	2738
	weibl.	170	97	388	88	392	1091	257	2483
1988	männl.	22	236	381	147	481	1051	317	2635
	weibl.	16	178	299	80	458	1106	317	2454
1987	männl.		348	98	145	619	1084	301	2595
	weibl.		255	57	89	665	1117	296	2479
1986	männl.	2	444	9	137	589	953	337	2471
	weibl.	3	305	5	75	573	1057	318	2336
1985	männl.		411		118	604	942	287	2362
	weibl.		279		63	572	1038	266	2218
1984	männl.		255		102	450	940	194	1941
	weibl.		194		52	409	1066	161	1882
1983	männl.		91		29	205	932	44	1301
	weibl.		56		30	154	1174	47	1461
1982	männl.		10		20	36	973	5	1044
	weibl.		8		18	29	1181	5	1241
1981	männl.				88	3	638		729
	weibl.				38	3	667		708
1980	männl.						163		163
	weibl.						152		152
1979	männl.				6		32		38
	weibl.				2		22		24
1978	männl.				2		3		5
	weibl.				2		5		7
abs.	männl.	10837	1957	1096	1375	3562	9283	1870	
abs.	weibl.	10251	1407	949	775	3419	10230	1779	
abs.	Alle	21088	3364	2045	2150	6981	19513	3649	

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke

*A.2 Deutsche und ausländische Schüler/innen nach Geburtsjahrgängen und Schulform im Schuljahr 2000/2001*

	Grundschul- jahrgänge		Hauptschul- jahrgänge		Förderstufen- jahrgänge		Sonderschul- jahrgänge		Realschuljahrgänge		Gymnasial- schuljahrg.		Integrierte Schuljahrg.		insg.	Deut- sche insg.	Auslän- der insg.
	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer			
1996	1	1													2	1	1
1995	76	35													111	76	35
1994	1788	877					14	11							2690	1802	888
1993	3121	1710					64	42							4937	3185	1752
1992	3144	1809					75	69							5097	3219	1878
1991	3127	1803		3	1		104	80			15	1			5134	3247	1887
1990	1804	1325	27	45	238	119	108	93	171	145	886	168	152	62	5343	3386	1957
1989	182	240	68	147	534	302	128	119	443	371	1760	387	309	231	5221	3424	1797
1988	13	25	152	262	400	280	106	121	519	420	1708	449	385	249	5089	3283	1806
1987	0	2	242	361	69	86	120	114	765	519	1779	422	335	262	5076	3310	1766
1986	3	2	303	446	4	10	100	112	660	502	1592	418	376	279	4807	3038	1769
1985			301	389	0	1	90	91	686	490	1579	401	330	223	4581	2986	1595
1984			176	273	1	0	79	75	518	341	1621	385	211	144	3824	2606	1218
1983			57	90			32	27	204	155	1703	403	52	39	2762	2048	714
1982			8	11			23	15	33	32	1722	432	5	5	2286	1791	495
1981				3			115	11	4	3	1043	262			1441	1162	279
1980											207	108			315	207	108
1979							6	2			39	15			62	45	17
1978							2	2			5	3			12	7	5
insges.	13259	7829	1334	2030	1247	798	1166	984	4003	2978	15659	3854	2155	1494	58790	38823	19967

<sup>1</sup> ohne Schule für Kranke

*A.3 Verteilung der Schüler/innen aus der Region Europa im Schuljahr 2000/2001 über Schulformen*

	Integrierte	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Foerderstufe	Grundschule	Sonderschule	insg.
Deutsche	2155	1334	4003	15659	1247	13259	1166	38823
Ausländer	1494	2030	2978	3854	798	7829	984	19967
Insgesamt	3649	3364	6981	19513	2045	21088	2150	58790
Türkei	488	671	1082	824	285	2666	375	6391
Italien	166	237	298	246	81	742	109	1879
Kroatien	69	66	272	410	37	404	26	1284
Jugoslawien	80	133	156	187	39	437	31	1063
Griechenland	28	35	109	204	13	243	13	645
Bos. Herzegow.	69	70	106	115	19	192	17	588
Portugal	28	45	58	60	21	168	21	401
Spanien	22	25	61	78	19	151	12	368
Polen	17	25	32	96	5	95	17	287
Russ. Förderat.	6	6	25	121	11	68	5	242
Frankreich	9	11	8	50	8	108	2	196
Großbritannien	7	15	26	56	5	80	5	194
Ukraine	6	7	13	91	6	52	3	178
Albanien	21	28	12	4	12	71	16	164
Mazedonien	8	9	7	33	2	57	10	126
Österreich	4	0	3	49	1	35	1	93
Rumänien	3	21	9	17	2	25	12	89
Niederlande	2	2	1	17	0	25	2	49
Slowenien	3	3	9	15	2	10	1	43
Tschechien	2	0	2	22	0	11	0	37
Bulgarien	0	0	3	26	3	4	0	36
Ungarn	0	0	2	16	2	12	1	33
Moldau	0	1	4	15	1	5	0	26
Lettland	0	1	2	9	1	10	0	23
Litauen	0	1	3	9	1	6	1	21
Finnland	0	0	0	10	2	7	0	19
Irland	1	2	3	7	0	4	0	17
Belgien	0	1	1	8	1	1	0	12
Schweden	0	0	0	6	0	6	0	12
Weißrußland	0	0	0	9	0	2	0	11
Schweiz	0	0	0	8	1	2	0	11
Dänemark	0	0	0	2	0	2	0	4
Luxemburg	0	1	0	0	0	1	1	3
Malta	1	0	0	0	0	2	0	3
Norwegen	0	0	0	1	0	2	0	3
Slowakei	0	0	0	1	0	2	0	3
Estland	0	0	0	0	0	2	0	2
Island	0	0	0	1	0	0	0	1
Monaco	0	0	0	0	0	1	0	1
Zypern	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Europa</b>	1040	1416	2307	2823	580	5712	681	14559

*A.4 Verteilung der Schüler/innen aus Asien und Ozeanien sowie unbekannter Herkunft über Schulformen im Schuljahr 2000/2001*

	Integrierte	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Foerderstufe	Grundschule	Sonderschule	insg.
Afghanistan	52	93	82	86	33	264	30	640
Iran	22	26	50	220	13	160	7	498
Pakistan	22	24	51	46	10	150	22	325
Indien	13	9	19	65	8	97	4	215
Sri Lanka	12	9	22	19	5	106	8	181
Vietnam	7	4	13	21	2	51	4	102
Süd-Korea	1	2	7	61	0	18	1	90
Philippinen	6	8	18	15	4	20	3	74
China	0	7	6	38	2	18	0	71
Bangladesch	5	2	6	7	3	36	2	61
Israel	3	0	3	18	5	30	0	59
Jordanien	6	2	6	7	2	25	2	50
Thailand	3	2	1	9	3	16	2	36
Indonesien	0	1	9	13	1	7	0	31
Japan	0	0	0	15	0	10	0	25
Nord-Korea	0	0	1	15	0	4	0	20
Irak	3	3	1	1	0	9	0	17
Kasachstan	0	3	0	2	1	10	0	16
Georgien	0	2	1	0	1	7	2	13
Armenien	0	1	0	7	0	5	0	13
Syrien	2	2	0	1	1	5	1	12
Usbekistan	0	0	3	2	3	3	0	11
Taiwan	0	0	3	6	0	1	0	10
Kirgistan	1	0	0	4	2	2	0	9
Aserbaidshan	0	0	1	1	0	4	1	7
Nepal	0	0	1	2	0	3	0	6
Malaysia	0	0	0	2	1	3	0	6
Libanon	0	2	0	1	0	2	0	5
Jemen	0	1	0	0	0	1	0	2
Turkmenistan	0	0	0	2	0	0	0	2
Tadschikistan	0	0	0	1	0	1	0	2
Myanmar	0	0	1	0	0	0	0	1
Kambodscha	0	0	0	1	0	0	0	1
Kuwait	0	0	0	1	0	0	0	1
Mongolei	0	0	0	1	0	0	0	1
Singapur	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Asien</b>	<b>158</b>	<b>203</b>	<b>305</b>	<b>690</b>	<b>100</b>	<b>1069</b>	<b>89</b>	<b>2614</b>
Australien	0	0	0	1	0	1	0	2
Neuseeland	0	0	0	1	0	1	0	2
Nauru	0	0	0	1	0	0	0	1
Tonga	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Ozeanien</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
Staatenlose	2	41	0	6	2	67	36	154
ohne Angabe	3	3	0	4	1	23	4	38
Ungeklärt	1	0	2	1	0	10	0	14
Unbekannt	6	44	2	11	3	100	40	206

*A.5 Verteilung der Schüler/innen aus Afrika sowie Amerika im Schuljahr 2000/2001 über Schulformen*

	Integrierte	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Foerderstufe	Grundschule	Sonderschule	insg.
Marokko	194	262	214	131	74	546	124	1545
Eritrea	27	27	51	39	8	103	9	264
Äthiopien	4	11	11	16	2	26	8	78
Tunesien	9	9	8	11	4	22	5	68
Ägypten	1	1	4	11	2	19	1	39
Angola	6	2	2	0	1	10	3	24
Algerien	0	2	4	4	0	11	2	23
Ghana	2	4	4	1	1	7	1	20
Kenia	3	0	0	3	1	6	3	16
Zaire	1	0	2	0	0	12	1	16
Somalia	1	1	0	3	0	6	5	16
Namibia	0	0	0	13	0	0	0	13
Kamerun	1	0	1	2	1	6	0	11
Sierra Leone	1	2	3	2	0	1	0	9
Senegal	3	2	0	1	0	3	0	9
Gambia	0	1	1	1	0	5	0	8
Togo	0	0	2	1	0	5	0	8
Nigeria	0	3	0	3	0	0	0	6
Kongo	2	2	0	1	0	0	0	5
Mauritius	0	0	2	3	0	0	0	5
Ruanda	1	1	0	0	0	3	0	5
Sudan	0	0	0	0	0	3	0	3
Dschibuti	0	0	2	0	0	0	0	2
Simbabwe	0	0	0	2	0	0	0	2
Liberia	0	0	0	0	0	2	0	2
Lybien	0	1	0	0	0	0	0	1
Burkina Faso	0	1	0	0	0	0	0	1
Zentralaf. Rep.	0	1	0	0	0	0	0	1
Gabun	0	0	1	0	0	0	0	1
Mali	0	0	0	0	0	1	0	1
Niger	0	0	0	0	0	1	0	1
Tschad	1	0	0	0	0	0	0	1
Uganda	0	0	0	1	0	0	0	1
<b>Afrika</b>	<b>257</b>	<b>333</b>	<b>312</b>	<b>249</b>	<b>94</b>	<b>798</b>	<b>162</b>	<b>2205</b>
USA	10	5	24	54	13	68	3	177
Kolumbien	6	16	6	1	7	35	5	76
Brasilien	9	4	7	9	0	14	0	43
Dom. Republik	2	6	4	2	0	3	0	17
Kanada	0	1	1	3	1	3	1	10
Argentinien	0	0	1	1	0	5	1	8
Kuba	1	0	2	1	0	3	0	7
Peru	0	0	4	0	0	2	1	7
Ecuador	0	2	2	0	0	2	0	6
Chile	1	0	0	1	0	3	0	5
Mexiko	0	0	1	1	0	3	0	5
Nicaragua	3	0	0	0	0	0	1	4
Venezuela	0	0	0	2	0	2	0	4
El Salvador	0	0	0	1	0	1	0	2
Bolivien	1	0	0	0	0	0	0	1
Costa Rica	0	0	0	0	0	1	0	1
Jamaika	0	0	0	0	0	1	0	1
Paraguay	0	0	0	0	0	1	0	1
Suriname	0	0	0	1	0	0	0	1
Uruguay	0	0	0	1	0	0	0	1
<b>Amerika (N/S)</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>21</b>	<b>147</b>	<b>12</b>	<b>377</b>



Ortsteil	Nationalität																																								insgesamt				
	Innenstadt	Bahnhofsviertel	Westend-S	Westend-N	Nordend-W	Nordend-O	Ostend	Bornheim	Gutleutviertel	Gallusviertel	Bockenheim	Sachsenhausen-N	Sachsenhausen-S	Oberrad	Niederrad	Schwanheim	Griesheim	Rödelheim	Hausen	Praunheim	Heddernheim	Niederrursel	Ginnheim	Dornbusch	Eschersheim	Eckenheim	Preungesheim	Bonames	Berkersheim	Seckbach	Fechenheim	Höchst	Nied	Sindlingen	Zeilsheim	Unterliederbach	Sossenheim	Nieder-Erlenbach	Kalbach	Harheim		Nieder-Eschbach	Bergen-Enkheim	Frankfurter Berg	Wehrheim
Deutsche	118	199	2649	1053	2178	978	2422	527	70	837	1194	3447	495	195	485	1411	656	464	240	1130	921	1502	392	2793	2045	465	290	227	71	633	1064	2356	464	317	545	424	514	164	170	135	961	1417	193	12	38823
Ausländer	311	248	954	290	909	558	1427	399	60	1185	1260	1462	114	101	498	625	631	429	153	239	453	597	229	652	668	317	230	117	10	378	781	1114	355	181	316	365	534	21	35	17	316	291	135	2	19967
Zusammen	429	447	3603	1343	3087	1536	3849	926	130	2022	2454	4909	609	296	983	2036	1287	893	393	1369	1374	2099	621	3445	2713	782	520	344	81	1011	1845	3470	819	498	861	789	1048	185	205	152	1277	1708	328	14	58790
Türkei	104	79	179	45	200	170	434	140	17	456	441	400	7	37	187	267	211	175	49	61	199	234	79	186	178	112	81	36	3	103	324	291	135	78	151	132	215	4	7	2	67	73	42	6391	
Italien	27	11	74	14	78	54	130	38	8	83	121	115	29	3	29	36	84	40	13	15	61	49	21	51	17	26	20	4	1	47	97	156	41	9	22	39	57	1	10	1	26	60	4	1879	
Kroatien	13	14	67	11	68	70	175	33		60	70	144	5	6	31	35	34	23	1	29	23	36	12	47	37	11	6		1	20	20	85	11	2	12	6	23		3	1	8	29	2	1284	
Jugoslaw.	20	17	37	15	52	29	105	24	3	80	79	101	8	17	24	20	30	33	2	14	7	24	16	29	29	13	16	6		26	51	57	12	1	3	9	18	1	3		8	14	10	1063	
Griechenl.	15	15	56	83	77	11	30	5	4	62	40	24	5	1	8	11	13	10	2	7	11	12	1	14	9	2	1	3		5	10	40	14	2	14	8	2			12	4	2	645		
Bosn.Herz.	17	6	20	4	25	31	56	18		54	38	55	3	3	11	4	23	8	1	3	11	8	2	13	16	4	3			16	16	56	7	4	4	15	9			5	16	1	588		
Portugal	2	7	13	9	6	11	6	4		19	17	38		2	41	21	12	11		1	5	6	3	21	13	11	10			6	12	34	3		2	15	3		4		8	18	3	1	401
Spanien	8	3	13	5	8	12	24	3		19	39	41	2		14	8	10	7	3	5	7	7	1	8	10	3	2			9	12	35	5	5	14	6	7			1	2	8	2	368	
Polen	5	3	17	3	20	7	28	10	2	14	23	23		3	2	2	3	5	6	8	7	6	4	11																					

## A.7 Verteilung der Schüler/innen aus Afrika über die Ortsteile im Schuljahr 2000/2001

Ortsteil																																														
Nationalität	Innenstadt	Bahnhofsviertel	Westend-S	Westend-N	Nordend-W	Nordend-O	Ostend	Bornheim	Gutleutviertel	Gallusviertel	Bockenheim	Sachsenhausen-N	Sachsenhausen-S	Oberrad	Niederrad	Schwanheim	Griesheim	Rödelheim	Hausen	Praunheim	Heddernheim	Niederursel	Ginnheim	Dornbusch	Eschersheim	Eckenheim	Preungesheim	Bonames	Berkersheim	Seckbach	Fechenheim	Höchst	Nied	Sindlingen	Zeilsheim	Unterliederbach	Sossenheim	Nieder-Erlenbach	Kalbach	Harheim	Nieder-Eschbach	Bergen-Enkheim	Frankfurter Berg	Wehrheim	insgesamt	
Marokko	22	21	19	7	33	35	48	29	7	121	81	51	4	8	53	71	82	28	29	11	42	42	28	42	58	23	26	11	1	45	70	116	62	23	50	44	45	2	5	1	28	8	13	1545		
Eritrea	2		5	2	6	6	10	5	1	18	14	15			7	11	14	4	1		11	19	2	15	10	5	10	3		6	7	7	1	6	4	7	8			16	2	4	264			
Äthiopien		4			6	2	1	2	15	4						2	4	6	1	1		6	1	2	1	1					5	2			1	5	4					2	78			
Tunesien		1	1		3	2	3			5	9	4				1	1	3	1	2	3		1	1	4	2				5	2	2			3	1	6			1	1		68			
Ägypten	1		1	4	1	1	8		1	1	2	3						3						1	4	1				1	2	2											2	39		
Angola				1				2		3	1				1		6				3	3			1					1			2											24		
Algerien							1	1			7	4			1	1			1		1		1	2								2				1								23		
Ghana					1					1	2	1			1	1						2			1		1					4	1		1				1					20		
Kenia			4							3	2				2							1	1			1	1	1											1					16		
Zaire	1			1		1					1	1							6						1	1					1	1					1							16		
Somalia			1				2	2	2		2	1																3		1							2								16	
Namibia												13																																13		
Kamerun						2						1					1			1						2					2		1		1									11		
Senegal					1					4	1											1									2													9		
Sierra Leone					1		1				4							1		1							1																		9	
Gambia						2						3										1		1					1					1											8	
Togo		1								1																1	2					1	1												8	
Nigeria			3									1																									3								6	
Kongo							1					1							1		1																								5	
Mauritius			3							1	1																																		5	
Ruanda											1				2							1					1																		5	
Sudan											1														1												1								3	
Dschibuti																									1																				2	
Simbabwe					1																				2																					2
Liberia																										1																				2
Gabun												1																																		1
Lybien												1																																		1
Mali										1																																				1
Niger																																			1											1
Burkina Faso											1																																			1
Tschad																											1																			1
Uganda																																														1
Zentralaf. Rep.																																1														1
Afrika insg.	26	27	37	15	53	51	75	41	26	164	130	100	4	8	67	88	108	45	40	16	62	75	35	67	83	36	42	17	1	61	95	134	68	31	59	63	66	2	6	1	45	12	23	0	2205	

Ortsteil	Ortsbezirke																																				insgesamt							
	Innenstadt	Bahnhofsviertel	Westend-S	Westend-N	Nordend-W	Nordend-O	Ostend	Bornheim	Gutleutviertel	Gallusviertel	Bockenheim	Sachsenhausen-N	Sachsenhausen-S	Oberrad	Niederrad	Schwanheim	Griesheim	Rödelheim	Hausen	Praunheim	Heddernheim	Niederursel	Ginnheim	Dombusch	Eschersheim	Eckenheim	Preungesheim	Bonames	Berkersheim	Seckbach	Fechenheim	Höchst	Nied	Sindlingen	Zeilsheim	Unterliederbach		Sossenheim	Nieder-Erlenbach	Kalbach	Harheim	Nieder-Eschbach	Bergen-Enkheim	Frankfurter Berg
Afghanistan	14	14	16	3	22	16	27	8	2	27	38	27	2	3	10	24	18	11	9	6	9	20	10	17	40	18	5	15		20	32	36	12	10	12	13	25				35	4	10	640
Iran	6	2	66	13	45	18	31	6		10	22	53	5	3	6	4	2	2	2	15	9	21	2	32	28	11	4	4		6	21	13	3	4		3	2		1		7	8	8	498
Pakistan	8	6	11	5	10	6	15	5	5	14	26	14	8	2	12	17	4	13	7	2	2	11	3	11	8	10	9	4		6	13	14	6	3	1	3	20	7			1	3	325	
Indien	2	2	8	1	18	9	27	4		12	6	29	1	2		3	6	1		5	6	9	3	11	9	1	1	6		4	9	2				4	1			10		3	215	
Sri Lanka	3	6	8	3	5	4	9	5		5	17	3			4	4	7	4	3	1		6	3	12	9	12	6	3	1	2	4	10	2	2	1		9			3		5	181	
Vietnam		3	5	1	4	3	2	3		6	4	6			1	3	4	1		3	3	1	1	7	3	5	5	1		1	2	7	1		1	1	5			2	1	6	102	
Süd-Korea		1	22	3	6		6	1		1	6	5	2		3	1	1		4		3	1	2	5						9	4									4			90	
Philippinen	1		1	2	4	4	7	6	1		3	3			3	1	2	1	1	1		3			2	6		2		1	1	1	1	1		3	2	1	1		4	4	74	
China	1		17		3		4				6	5	1	1	1	2	1	2		2	1			3	2	1				3	3				1					5	6	71		
Bangladesch	2	1	1	1	2	2	5	1			5	6	3		1	4	5	2		1	1		1	4	1	2	1		1	1	3	1				2						1	61	
Israel			36	1	7	3	2	1						1		1							1		1					2	1											2		59
Jordanien			1	2						1	7	1				8	11	2	1	1	1	2	3	2	2			1					1				3							50
Thailand		1	1		1	1	1	1		4	3	3	1		2	2	1		1	1	3	1		2	2							1			1					2			36	
Indonesien			3		3		4			2		7	2		1			1	1		1			1							1													31
Japan				1	4		2					5						1		1		2		6	3						1	4											25	
Nord-Korea			2	1																																								

*A.9 Verteilung der Schüler/innen aus Nord und Südamerika und Ozeanien sowie mit unbestimmbarer Nationalität über die Ortsteile im Schuljahr 2000/2001*

[illegible]

### A.10 Grundschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000

Erhebungs- jahr				% Verhältnis		Schüler/innen FfM insg.		Anteil an allen Schüler/innen	
	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	% Dtsch.	% Ausl.
1978	17206	5369	22575	76%	24%	64786	11737	27%	46%
1979	14824	5766	20590	72%	28%	61835	12702	24%	45%
1980*	13712	6472	20184	68%	32%	58629	14113	23%	46%
1981*	12337	6914	19251	64%	36%	55416	15263	22%	45%
1982*	11523	6838	18361	63%	37%	52133	15474	22%	44%
1983	11333	6866	18199	62%	38%	48712	15576	23%	44%
1984	11370	6715	18085	63%	37%	45255	15572	25%	43%
1985	11321	6644	17965	63%	37%	42292	15943	27%	42%
1986	11479	6857	18336	63%	37%	40115	16608	29%	41%
1987	11631	7068	18699	62%	38%	38245	17279	30%	41%
1988	12046	7383	19429	62%	38%	37220	18288	32%	40%
1989	12646	7472	20118	63%	37%	36727	18992	34%	39%
1990	12843	7376	20219	64%	36%	36522	19483	35%	38%
1991	12886	7321	20207	64%	36%	36347	19694	35%	37%
1992	12867	7539	20406	63%	37%	36544	20233	35%	37%
1993	12725	7718	20443	62%	38%	36576	20658	35%	37%
1994	12999	7930	20929	62%	38%	36747	20915	35%	38%
1995	13097	8274	21371	61%	39%	36881	21298	36%	39%
1996	13394	8524	21918	61%	39%	37331	21705	36%	39%
1997	13442	8591	22033	61%	39%	37788	21560	36%	40%
1998	13434	8287	21721	62%	38%	38203	20896	35%	40%
1999	13315	8096	21411	62%	38%	38398	20349	35%	40%
2000	13259	7829	21088	63%	37%	38823	19967	34%	39%

\* ohne Grundstufen an Gesamtschulen; Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 1979-2001 und eigene Berechnungen

### A.11 Förderstufen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000

Erhebungs- jahr				% Verhältnis		Schüler/innen ohne GS.		Anteil Schüler/innen ohne GS	
	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	% Dtsch.	% Ausl.
1978	3884	662	4546	85%	15%	47580	6368	8%	10%
1979	3392	748	4140	82%	18%	47011	6936	7%	11%
1980	2999	875	3874	77%	23%	44917	7641	7%	11%
1981	2593	1060	3653	71%	29%	43079	8349	6%	13%
1982	2135	1096	3231	66%	34%	40610	8636	5%	13%
1983	1736	1070	2806	62%	38%	37379	8710	5%	12%
1984	1534	1103	2637	58%	42%	33885	8857	5%	12%
1985	1444	1171	2615	55%	45%	30971	9299	5%	13%
1986	1415	1174	2589	55%	45%	28636	9751	5%	12%
1987	1439	1175	2614	55%	45%	26614	10211	5%	12%
1988	1236	1094	2330	53%	47%	25174	10905	5%	10%
1989	1198	1176	2374	50%	50%	24081	11520	5%	10%
1990	1251	1303	2554	49%	51%	23679	12107	5%	11%
1991	1218	1207	2425	50%	50%	23461	12373	5%	10%
1992	1050	907	1957	54%	46%	23677	12694	4%	7%
1993	1086	906	1992	55%	45%	23851	12940	5%	7%
1994	1118	906	2024	55%	45%	23748	12985	5%	7%
1995	1028	874	1902	54%	46%	23784	13024	4%	7%
1996	1097	889	1986	55%	45%	23937	13181	5%	7%
1997	1247	903	2150	58%	42%	24346	12969	5%	7%
1998	1307	893	2200	59%	41%	24769	12609	5%	7%
1999	1244	845	2089	60%	40%	25083	12253	5%	7%
2000	1247	798	2045	61%	39%	25564	12138	5%	7%

*A.12 Hauptschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000*

Erhebungs- jahr				% Verhältnis		Schüler/innen ohne GS.		Anteil Schüler/innen ohne GS	
	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	% Dtsch.	% Ausl.
1978	6144	2997	9141	67%	33%	47580	6368	13%	47%
1979	5663	3112	8775	65%	35%	47011	6936	12%	45%
1980*	4848	3620	8468	57%	43%	44917	7641	11%	47%
1981*	4225	3663	7888	54%	46%	43079	8349	10%	44%
1982*	2956	2731	5687	52%	48%	40610	8636	7%	32%
1983	3581	2852	6433	56%	44%	37379	8710	10%	33%
1984	3142	2584	5726	55%	45%	33885	8857	9%	29%
1985	2697	2606	5303	51%	49%	30971	9299	9%	28%
1986	2260	2728	4988	45%	55%	28636	9751	8%	28%
1987	1918	2687	4605	42%	58%	26614	10211	7%	26%
1988	1683	2820	4503	37%	63%	25174	10905	7%	26%
1989	1568	2873	4441	35%	65%	24081	11520	7%	25%
1990	1572	2943	4515	35%	65%	23679	12107	7%	24%
1991	1565	2856	4421	35%	65%	23461	12373	7%	23%
1992	1524	2754	4278	36%	64%	23677	12694	6%	22%
1993	1439	2634	4073	35%	65%	23851	12940	6%	20%
1994	1311	2401	3712	35%	65%	23748	12985	6%	18%
1995	1251	2249	3500	36%	64%	23784	13024	5%	17%
1996	1283	2232	3515	37%	63%	23937	13181	5%	17%
1997	1173	2122	3295	36%	64%	24346	12969	5%	16%
1998	1181	1969	3150	37%	63%	24769	12609	5%	16%
1999	1217	1905	3122	39%	61%	25083	12253	5%	16%
2000	1334	2030	3364	40%	60%	25564	12138	5%	17%

\* ohne Hauptschulstufen an Gesamtschulen

*A.13 Integrierte Jahrgangsstufen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000*

Erhebungs- jahr				% Verhältnis		Schüler/innen ohne GS.		Anteil Schüler/innen ohne GS	
	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	% Dtsch.	% Ausl.
1978	1608	101	1709	94%	6%	47580	6368	3%	2%
1979	1572	103	1675	94%	6%	47011	6936	3%	1%
1980	1478	108	1586	93%	7%	44917	7641	3%	1%
1981	1381	124	1505	92%	8%	43079	8349	3%	1%
1982	1234	145	1379	89%	11%	40610	8636	3%	2%
1983	1085	169	1254	87%	13%	37379	8710	3%	2%
1984	887	174	1061	84%	16%	33885	8857	3%	2%
1985	724	188	912	79%	21%	30971	9299	2%	2%
1986	525	190	715	73%	27%	28636	9751	2%	2%
1987	374	189	563	66%	34%	26614	10211	1%	2%
1988	521	330	851	61%	39%	25174	10905	2%	3%
1989	540	326	866	62%	38%	24081	11520	2%	3%
1990	580	322	902	64%	36%	23679	12107	2%	3%
1991	697	441	1138	61%	39%	23461	12373	3%	4%
1992	903	664	1567	58%	42%	23677	12694	4%	5%
1993	1261	1005	2266	56%	44%	23851	12940	5%	8%
1994	1556	1319	2875	54%	46%	23748	12985	7%	10%
1995	1766	1497	3263	54%	46%	23784	13024	7%	11%
1996	1920	1626	3546	54%	46%	23937	13181	8%	12%
1997	2025	1615	3640	56%	44%	24346	12969	8%	12%
1998	2021	1563	3584	56%	44%	24769	12609	8%	12%
1999	2012	1493	3505	57%	43%	25083	12253	8%	12%
2000	2155	1494	3649	59%	41%	25564	12138	8%	12%

#### A.14 Realschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000

Erhebungs- jahr				% Verhältnis		Schüler/innen ohne GS.		Anteil Schüler/innen ohne GS	
	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	% Dtsch.	% Ausl.
1978	9616	714	10330	93%	7%	47580	6368	20%	11%
1979	9470	917	10387	91%	9%	47011	6936	20%	13%
1980	9326	1081	10407	90%	10%	44917	7641	21%	14%
1981	8981	1320	10301	87%	13%	43079	8349	21%	16%
1982	8510	1579	10089	84%	16%	40610	8636	21%	18%
1983	7789	1784	9573	81%	19%	37379	8710	21%	20%
1984	6848	1977	8825	78%	22%	33885	8857	20%	22%
1985	6034	2128	8162	74%	26%	30971	9299	19%	23%
1986	5413	2328	7741	70%	30%	28636	9751	19%	24%
1987	4868	2543	7411	66%	34%	26614	10211	18%	25%
1988	4523	2711	7234	63%	37%	25174	10905	18%	25%
1989	4227	2857	7084	60%	40%	24081	11520	18%	25%
1990	4143	3033	7176	58%	42%	23679	12107	17%	25%
1991	4064	3242	7306	56%	44%	23461	12373	17%	26%
1992	4146	3487	7633	54%	46%	23677	12694	18%	27%
1993	4001	3458	7459	54%	46%	23851	12940	17%	27%
1994	3901	3352	7253	54%	46%	23748	12985	16%	26%
1995	3958	3292	7250	55%	45%	23784	13024	17%	25%
1996	3912	3246	7158	55%	45%	23937	13181	16%	25%
1997	3972	3088	7060	56%	44%	24346	12969	16%	24%
1998	3866	3097	6963	56%	44%	24769	12609	16%	25%
1999	3978	3018	6996	57%	43%	25083	12253	16%	25%
2000	4003	2978	6981	57%	43%	25564	12138	16%	25%

#### A.15 Gymnasien: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000

Erhebungs- jahr				% Verhältnis		Schüler/innen ohne GS.		Anteil Schüler/innen ohne GS	
	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	% Dtsch.	% Ausl.
1978	22970	1298	24268	95%	5%	47580	6368	48%	20%
1979	23767	1368	25135	95%	5%	47011	6936	51%	20%
1980	24109	1548	25657	94%	6%	44917	7641	54%	20%
1981	23920	1778	25698	93%	7%	43079	8349	56%	21%
1982	23121	1970	25091	92%	8%	40610	8636	57%	23%
1983	21777	2094	23871	91%	9%	37379	8710	58%	24%
1984	20145	2291	22436	90%	10%	33885	8857	59%	26%
1985	18892	2510	21402	88%	12%	30971	9299	61%	27%
1986	17934	2656	20590	87%	13%	28636	9751	63%	27%
1987	16991	2931	19922	85%	15%	26614	10211	64%	29%
1988	16218	3229	19447	83%	17%	25174	10905	64%	30%
1989	15555	3537	19092	81%	19%	24081	11520	65%	31%
1990	15148	3745	18893	80%	20%	23679	12107	64%	31%
1991	14942	3882	18824	79%	21%	23461	12373	64%	31%
1992	15099	4097	19196	79%	21%	23677	12694	64%	32%
1993	15180	4162	19342	78%	22%	23851	12940	64%	32%
1994	14977	4172	19149	78%	22%	23748	12985	63%	32%
1995	14878	4263	19141	78%	22%	23784	13024	63%	33%
1996	14796	4310	19106	77%	23%	23937	13181	62%	33%
1997	15001	4319	19320	78%	22%	24346	12969	62%	33%
1998	15257	4144	19401	79%	21%	24769	12609	62%	33%
1999	15493	4031	19524	79%	21%	25083	12253	62%	33%
2000	15659	3854	19513	80%	20%	25564	12138	61%	32%

### A.16 Sonderschulen: Verlaufszahlen zur Schülerveränderung von 1978 bis 2000

Erhebungs- jahr				% Verhältnis		Schüler/innen ohne GS.		Anteil Schüler/innen ohne GS	
	Deutsche	Ausländer	insg.	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	% Dtsch.	% Ausl.
1978	2437	398	2835	86%	14%	47580	6368	5%	6%
1979	2262	458	2720	83%	17%	47011	6936	5%	7%
1980	2031	551	2582	79%	21%	44917	7641	5%	7%
1981	1820	631	2451	74%	26%	43079	8349	4%	8%
1982	1608	711	2319	69%	31%	40610	8636	4%	8%
1983	1411	741	2152	66%	34%	37379	8710	4%	9%
1984	1329	728	2057	65%	35%	33885	8857	4%	8%
1985	1180	696	1876	63%	37%	30971	9299	4%	7%
1986	1089	675	1764	62%	38%	28636	9751	4%	7%
1987	1024	686	1710	60%	40%	26614	10211	4%	7%
1988	993	721	1714	58%	42%	25174	10905	4%	7%
1989	993	751	1744	57%	43%	24081	11520	4%	7%
1990	985	761	1746	56%	44%	23679	12107	4%	6%
1991	975	745	1720	57%	43%	23461	12373	4%	6%
1992	955	785	1740	55%	45%	23677	12694	4%	6%
1993	884	775	1659	53%	47%	23851	12940	4%	6%
1994	885	835	1720	51%	49%	23748	12985	4%	6%
1995	903	849	1752	52%	48%	23784	13024	4%	7%
1996	929	878	1807	51%	49%	23937	13181	4%	7%
1997	928	922	1850	50%	50%	24346	12969	4%	7%
1998	1137	943	2080	55%	45%	24769	12609	5%	7%
1999	1139	961	2100	54%	46%	25083	12253	5%	8%
2000	1166	984	2150	54%	46%	25564	12138	5%	8%

### A.17 Odds ratio Ausländer zu Deutschen eine bestimmte Schulform zu besuchen

	Förderstufe Odds Ratio	Hauptschule Odds Ratio	IGS Odds Ratio	Realschulen Odds Ratio	Gymnasium Odds Ratio	Sonderschule Odds Ratio
1978	1,31	6,00	0,46	0,50	0,27	1,23
1979	1,55	5,94	0,44	0,60	0,24	1,40
1980	1,81	7,44	0,42	0,63	0,22	1,64
1981	2,27	7,19	0,46	0,71	0,22	1,85
1982	2,62	5,89	0,54	0,84	0,22	2,18
1983	2,88	4,60	0,66	0,98	0,23	2,37
1984	3,00	4,03	0,75	1,13	0,24	2,19
1985	2,95	4,08	0,86	1,23	0,24	2,04
1986	2,63	4,53	1,06	1,35	0,22	1,88
1987	2,27	4,60	1,32	1,48	0,23	1,80
1988	2,16	4,87	1,48	1,51	0,23	1,72
1989	2,17	4,77	1,27	1,55	0,24	1,62
1990	2,16	4,52	1,09	1,58	0,25	1,55
1991	1,97	4,20	1,21	1,69	0,26	1,48
1992	1,66	4,03	1,39	1,78	0,27	1,57
1993	1,58	3,98	1,51	1,81	0,27	1,66
1994	1,52	3,88	1,61	1,77	0,28	1,78
1995	1,59	3,76	1,62	1,69	0,29	1,77
1996	1,51	3,60	1,61	1,67	0,30	1,77
1997	1,39	3,86	1,57	1,60	0,31	1,93
1998	1,37	3,70	1,59	1,76	0,31	1,68
1999	1,42	3,61	1,59	1,73	0,30	1,79
2000	1,37	3,65	1,52	1,75	0,29	1,85

Interpretation: z. B. ausländische Schüler/innen haben 1978 eine 6 mal höhere Chance als Deutsche auf die Hauptschule zu gehen; Sie sinkt auf ca. 3 ½ mal höhere Chance in 2000; die Chancen ausländischer Schüler/innen auf ein Gymnasien zu kommen bleiben relativ stabil geringer als bei Deutschen um ein Drittel bis ein Viertel.



## A.18 Ausländische Schüler/innen in Vorklassen nach Geburtsjahr und Nationalität

Nationalität	1995 od. später		1994		1993		1992		Vorklassen			Grundschl. in FfM (ohne Vorklassen)
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	ings.	
Türkisch			30	19	12	9			42	28	70	2666
Marokkanisch			12	6	2	9		1	14	16	30	546
Italienisch			13	5	2	1			15	6	21	742
Jugoslawisch			4	3	4	3			8	6	14	437
Kroatisch			4	2	2	1			6	3	9	404
Pakistanisch			4	1	3	1			7	2	9	150
Staatenlos			3	4					3	4	7	67
Afghanisch			1	3	2				3	3	6	264
Bosnisch			1	1	1	2			2	3	5	192
Rumänisch			2		1	1			3	1	4	25
Indisch		1		2						3	3	97
Bangladeschisch			2	1					2	1	3	36
Griechisch			1			1			1	1	2	243
Iranisch			1	1					1	1	2	160
Spanisch			2						2		2	151
Srilankisch			2						2		2	106
Polnisch			1			1			1	1	2	95
Britisch			2						2		2	80
Brasilianisch			1		1				2		2	14
Somalisch				1	1				1	1	2	6
Kongolesisch			1	1					1	1	2	0
Portugiesisch						1				1	1	168
Französisch				1						1	1	108
Eritreisch				1						1	1	103
Albanisch					1				1		1	71
Mazedonisch				1						1	1	57
Vietnamesisch					1				1		1	51
Kolumbianisch				1						1	1	35
Äthiopisch			1						1		1	26
Philippinisch			1						1		1	20
Thailändisch					1				1		1	16
Algerisch				1						1	1	11
Angolanisch			1						1		1	10
Ungeklärt					1				1		1	10
Kanadisch					1				1		1	3
Malaysisch			1						1		1	3
ings.	0	1	91	55	36	30	0	1	127	87	214	

*A.19 Ausländische Kinder in Vorklassen an Sonderschulen nach Staatsangehörigkeit und Geburtsjahr*

Nationalität	1995 oder später		1994		insg.	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Bosnisch	1				1	
Griechisch						
Indisch			1		1	
Italienisch			1		1	
Jordanisch	1				1	
Jugoslawisch	1		1		2	
Kroatisch			2		2	
Pakistanisch		1				1
Portugiesisch						
Russisch		1				1
Spanisch						
Türkisch	1	2	1	1	2	3
insg.	4	4	6	1	10	5

*A.20 Verteilung der Schüler/innen aller Schulformen pro Jahrgangsstufe nach der im Vorjahr besuchten Schulform (ohne Sonderschulen)*

Jahrgangsstufe	Nationalität	insg	Neueinschulung	Eingangsstufe	Grundschule	Förderstufen	Integr. Jahrg.	Hauptschule	Sonderschule	Realschule	Gymnasium	sonstige
1 Eing.	Deutsch	143	143	0	0				0			0
1 Eing.	Ausländer	81	81	0	0				0			0
1+ 2 Eing.	Deutsch	3350	3149	178	20				1			2
1+ 2 Eing.	Ausländer	1939	1790	89	55				0			5
2	Deutsch	3228	0	35	3183				0			10
2	Ausländer	1928	0	40	1877				0			11
3	Deutsch	3253			3246				1			6
3	Ausländer	1933			1924				0			9
4	Deutsch	3285			3282				0			3
4	Ausländer	1948			1944				0			4
5	Deutsch	3488			3325	16	3	14	7	27	96	0
5	Ausländer	1858			1672	32	1	35	1	35	61	21
6	Deutsch	3370			5	623	348	120	0	487	1781	6
6	Ausländer	1739			3	402	231	203	0	401	455	44
7	Deutsch	3404			0	547	329	167	2	562	1796	1
7	Ausländer	1818			0	308	246	304	3	501	448	8
8	Deutsch	3208					360	285	3	770	1788	2
8	Ausländer	1731					272	410	0	550	464	35
9	Deutsch	3037					368	264	0	751	1651	3
9	Ausländer	1593					273	336	0	517	423	44
10	Deutsch	2707					280	66	0	713	1644	4
10	Ausländer	1163					140	120	0	468	417	18
11	Deutsch	1844					134	0	0	124	1572	14
11	Ausländer	478					32	0	0	100	337	9
12	Deutsch	1734					0	0	0	0	1731	3
12	Ausländer	398					0	0	0	0	398	0
13	Deutsch	1606					0	0	0	1	1605	0
13	Ausländer	376					0	0	0	0	376	0
	Alle	56640	5163	342	20536	1928	3017	2324	18	6007	17043	262
	Deutsch	37657	3292	213	13061	1186	1822	916	14	3435	13664	54
	Ausländer	18983	1871	129	7475	742	1195	1408	4	2572	3379	208

### A.21 Deutsche Teilnehmer/innen an schulischen Maßnahmen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung

	insg.	Hauptschulabs. ohne	mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Berufsschüler ohne Berufstätigkeit, Arbeitslose	295	138	108	45	1		3
Berufsgrundbildungsjahr, schulisch	217	17	171	26		3	
Berufsvorbereitende Lehrgänge/ Arbeitsverwaltung TZ	140	21	49	38			32
Besondere Bildungsgänge in Vollzeitf.(Früher BVJ)	96	86	2				8
Eibe-Lehrgang	95	84	10			1	
Berufsschüler in Werkstätten für Behinderte	48	7	2				39
FAUB (Fit für Ausbildung und Beruf)	18	9	7	1			1
Praktikanten, Volontäre	17			17			
Alle	926	362	349	127	1	4	83

### A.22 Ausländische Teilnehmer/innen an schulischen Maßnahmen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung

	insg.	Hauptschulabs. ohne	mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Berufsschüler ohne Berufstätigkeit, Arbeitslose	307	162	112	30			3
Berufsgrundbildungsjahr, schulisch	180	26	140	11	1	1	1
Berufsvorbereitende Lehrgänge/ Arbeitsverwaltung TZ	89	13	33	29			14
Besondere Bildungsgänge in Vollzeitf.(Früher BVJ)	157	150	2				5
Eibe-Lehrgang	207	166	39	1			1
Berufsschüler in Werkstätten für Behinderte	41	1	1				39
FAUB (Fit für Ausbildung und Beruf)	17	8	7	2			
Praktikanten, Volontäre	12			12			
Alle	1010	526	334	85	1	1	63

### A.23 Prozentuale Verteilung deutscher Jugendlicher an schulischen Maßnahmen nach Vorbildung (2000/2001)

	insg.	Hauptschulabs. ohne	mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Berufsschüler ohne Berufstätigkeit, Arbeitslose	295	38%	31%	35%	100%	0%	4%
Berufsgrundbildungsjahr, schulisch	217	5%	49%	20%	0%	75%	0%
Berufsvorbereitende Lehrgänge/ Arbeitsverwaltung Tz	140	23%	3%	0%	0%	25%	0%
Besondere Bildungsgänge in Vollzeitf.(Früher BVJ)	96	24%	1%	0%	0%	0%	10%
Eibe-Lehrgang	95	6%	14%	30%	0%	0%	39%
Berufsschüler in Werkstätten für Behinderte	48	2%	1%	0%	0%	0%	47%
FAUB (Fit für Ausbildung und Beruf)	18	2%	2%	1%	0%	0%	1%
Praktikanten, Volontäre	17	0%	0%	13%	0%	0%	0%
Alle	926	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*A.24 Prozentuale Verteilung ausländischer Jugendlicher an schulischen Maßnahmen nach Vorbildung (2000/2001)*

	insg.	Hauptschulabs. ohne	mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Berufsschüler ohne Berufstätigkeit, Arbeitslose	307	31%	34%	35%	0%	0%	5%
Berufsgrundbildungsjahr, schulisch	180	5%	42%	13%	100%	100%	2%
Berufsvorbereitende Lehrgänge/ Arbeitsverwaltung Tz	89	32%	12%	1%	0%	0%	2%
Besondere Bildungsgänge in Vollzeitf.(Früher BVJ)	157	29%	1%	0%	0%	0%	8%
Eibe-Lehrgang	207	2%	10%	34%	0%	0%	22%
Berufsschüler in Werkstätten für Behinderte	41	0%	0%	0%	0%	0%	62%
FAUB (Fit für Ausbildung und Beruf)	17	2%	2%	2%	0%	0%	0%
Praktikanten, Volontäre	12	0%	0%	14%	0%	0%	0%
Alle	1010	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*A.25 Deutsche Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Berufsfeldern*

	männl.	weibl.	insg.	Hauptschulabs. ohne	mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Metalltechnik	1336	36	1372	34	563	711	22	41	1
Elektrotechnik	982	17	999	1	209	730	26	33	0
Bautechnik	607	86	693	19	334	239	32	64	5
Holztechnik	117	17	134	3	49	51	12	18	1
Drucktechnik	246	179	425	13	53	166	44	149	0
Chemie, Physik und Biologie	458	311	769	0	42	450	14	263	0
Wirtschaft und Verwaltung	2208	3842	6050	2	412	2364	413	2844	15
Ernährung und Hauswirtschaft	496	652	1148	19	296	489	61	280	3
Textiltechnik und Bekleidung	2	35	37	2	6	22	1	6	0
Körperpflege	7	181	188	12	80	93	2	0	1
Agrarwirtschaft	251	195	446	8	162	199	18	55	4
Farbtechnik und Raumgestaltung	296	151	447	25	172	178	28	39	5
Keinem Berufsfeld zugeord. Berufe	2608	3754	6362	23	668	3256	399	2003	13
Alle	9614	9456	19070	161	3046	8948	1072	5795	48

*A.26 Ausländische Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001  
nach Vorbildung und Berufsfeldern*

	männl.	weibl.	insg.	Hauptschulabs.		Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
				ohne	mit				
Metalltechnik	453	2	455	11	253	181	5	5	0
Elektrotechnik	170	0	170	0	69	94	4	3	0
Bautechnik	106	2	108	10	67	23	4	4	0
Holztechnik	21	1	22	0	17	3	1	1	0
Drucktechnik	37	6	43	0	18	14	1	10	0
Chemie, Physik und Biologie	74	8	82	0	16	56	4	6	0
Wirtschaft und Verwaltung	461	579	1040	3	213	549	80	193	2
Ernährung und Hauswirtschaft	167	95	262	10	112	102	16	22	0
Textiltechnik und Bekleidung	2	2	4	1	2	0	1	0	0
Körperpflege	21	113	134	22	81	29	1	1	0
Agrarwirtschaft	12	1	13	2	8	2	0	1	0
Farbtechnik und Raumgestaltung	132	6	138	6	95	33	0	3	1
Keinem Berufsfeld zugeord. Berufe	333	783	1116	15	321	574	52	154	0
Alle	1989	1598	3587	80	1272	1660	169	403	3

*A.27 Prozentuale Verteilung der Deutschen an Berufsschulen über Berufsfelder nach Vorbildung  
(2000/2001)*

	männl.	weibl.	insg.	Hauptschulabs.		Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
				ohne	mit				
Metalltechnik	14%	0%	1372	<b>21,1%</b>	<b>18,5%</b>	7,9%	2,1%	0,7%	2,1%
Elektrotechnik	10%	0%	999	0,6%	6,9%	8,2%	2,4%	0,6%	0,0%
Bautechnik	6%	1%	693	<b>11,8%</b>	<b>11,0%</b>	2,7%	3,0%	1,1%	10,4%
Holztechnik	1%	0%	134	1,9%	1,6%	0,6%	1,1%	0,3%	2,1%
Drucktechnik	3%	2%	425	8,1%	1,7%	1,9%	4,1%	2,6%	0,0%
Chemie, Physik und Biologie	5%	3%	769	0,0%	1,4%	5,0%	1,3%	4,5%	0,0%
Wirtschaft und Verwaltung	23%	41%	6050	1,2%	<b>13,5%</b>	<b>26,4%</b>	<b>38,5%</b>	<b>49,1%</b>	<b>31,3%</b>
Ernährung und Hauswirtschaft	5%	7%	1148	<b>11,8%</b>	9,7%	5,5%	5,7%	4,8%	6,3%
Textiltechnik und Bekleidung	0%	0%	37	1,2%	0,2%	0,2%	0,1%	0,1%	0,0%
Körperpflege	0%	2%	188	7,5%	2,6%	1,0%	0,2%	0,0%	2,1%
Agrarwirtschaft	3%	2%	446	5,0%	5,3%	2,2%	1,7%	0,9%	8,3%
Farbtechnik und Raumgestaltung	3%	2%	447	<b>15,5%</b>	5,6%	2,0%	2,6%	0,7%	10,4%
Keinem Berufsfeld zugeord. Berufe	27%	40%	6362	<b>14,3%</b>	<b>21,9%</b>	<b>36,4%</b>	<b>37,2%</b>	<b>34,6%</b>	<b>27,1%</b>
Alle	100%	100%	19070	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*A.28 Prozentuale Verteilung der Ausländer an Berufsschulen über Berufsfelder nach Vorbildung  
(2000/2001)*

	männl.	weibl.	insg.	Hauptschulabs. ohne	Hauptschulabs. mit	Realschul- abschluss	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Metalltechnik	22,8%	0,1%	455	<b>13,8%</b>	<b>19,9%</b>	10,9%	3,0%	1,2%	0,0%
Elektrotechnik	8,5%	0,0%	170	0,0%	5,4%	5,7%	2,4%	0,7%	0,0%
Bautechnik	5,3%	0,1%	108	<b>12,5%</b>	5,3%	1,4%	2,4%	1,0%	0,0%
Holztechnik	1,1%	0,1%	22	0,0%	1,3%	0,2%	0,6%	0,2%	0,0%
Drucktechnik	1,9%	0,4%	43	0,0%	1,4%	0,8%	0,6%	2,5%	0,0%
Chemie, Physik und Biologie	3,7%	0,5%	82	0,0%	1,3%	3,4%	2,4%	1,5%	0,0%
Wirtschaft und Verwaltung	23,2%	36,2%	1040	3,8%	<b>16,7%</b>	<b>33,1%</b>	<b>47,3%</b>	<b>47,9%</b>	<b>66,7%</b>
Ernährung und Hauswirtschaft	8,4%	5,9%	262	<b>12,5%</b>	8,8%	6,1%	9,5%	5,5%	0,0%
Textiltechnik und Bekleidung	0,1%	0,1%	4	1,3%	0,2%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%
Körperpflege	1,1%	7,1%	134	<b>27,5%</b>	6,4%	1,7%	0,6%	0,2%	0,0%
Agrarwirtschaft	0,6%	0,1%	13	2,5%	0,6%	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%
Farbtechnik und Raumgestaltung	6,6%	0,4%	138	7,5%	7,5%	2,0%	0,0%	0,7%	33,3%
Keinem Berufsfeld zugeord. Berufe	16,7%	49,0%	1116	<b>18,8%</b>	<b>25,2%</b>	<b>34,6%</b>	<b>30,8%</b>	<b>38,2%</b>	0,0%
Alle	100%	100%	3587	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*A.29 Deutsche Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Berufsgruppe*

Berufsgruppe	insg.	Hauptschulab. ohne	mit	Realschul- abschl.	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Bg. 04: Landwirtschaftliche Arbeitskräfte, Tierpfleger	78	1	27	43	3	4	
Bg. 05: Gartenbauer	444	7	193	184	15	40	5
Bg. 14: Chemiarbeiter	415		40	328	8	39	
Bg. 16: Papierhersteller, -verarbeiter	58	1	29	25	1	2	
Bg. 17: Drucker	389	12	34	153	43	147	
Bg. 20: Former, Formgießer	2			2			
Bg. 22: Metallverformer (spanend)	8		1	7			
Bg. 23: Metalloberflächenbearbeiter, -vergüter, -beschichter	7	1	3	3			
Bg. 24: Metallverbinder	1		1				
Bg. 25: Schmiede	3			3			
Bg. 26: Feinblechner, Installateure	399	16	216	159	4	3	1
Bg. 27: Schlosser	308	3	113	178	5	9	
Bg. 28: Mechaniker	605	15	239	310	13	28	
Bg. 29: Werkzeugmacher	8		2	5		1	
Bg. 30: Metallfeinbauer und zugeordnete Berufe	601	3	29	384	29	156	
Bg. 31 a: Elektriker (Energieelektronik)	724	0	186	514	13	11	
Bg. 31 b: Elektriker (Industrieelektronik)	374	0	27	302	19	26	
Bg. 31 c: Elektriker (Informationselektronik)	345	2	14	229	30	70	
Bg. 31 d: Elektriker (Fahrzeugelektronik)	130	0	7	92	6	25	
Bg. 35: Textilverarbeiter	37	2	6	22	1	6	
Bg. 36: Textilveredler	2			1	1		
Bg. 37: Lederhersteller, Leder- und Fellverarbeiter	84	2	31	40	1	10	
Bg. 39: Back- und Konditorwarenhe	64	7	25	28	1	3	
Bg. 40: Fleisch-, Fischverarbeiter	33	2	24	7			
Bg. 41: Speisenbereiter	263	3	98	133	7	21	1
Bg. 44: Maurer, Betonbauer	103	4	58	36	2	2	1
Bg. 45: Zimmerer, Dachdecker, Gerüstbauer	223	9	111	82	9	10	2
Bg. 46: Straßen-, Tiefbauer	120	5	85	26	2		2
Bg. 48: Bauausstatter	34		21	12		1	
Bg. 49: Raumausstatter, Polsterer	116	8	37	52	6	13	
Bg. 50: Tischler, Modellbauer	134	3	49	51	12	18	1
Bg. 51: Maler, Lackierer und verwandte Berufe	178	15	110	45		3	5
Bg. 52: Warenprüfer, Versandfertigmacher	62		52	10			
Bg. 62: Techniker	137		3	93	13	28	
Bg. 63: Technische Sonderfachkräfte	601	1	8	208	35	349	
Bg. 67: Groß- und Einzelhandelskaufleute	62		1	39	9	13	
Bg. 68: Warenkaufleute	1751	1	332	627	76	715	
Bg. 69: Bank-, Versicherungskaufleute	1415		1	405	104	905	
Bg. 70: Andere Dienstleistungskaufl. und zugehörige Berufe	1354	1	40	406	123	784	
Bg. 71: Berufe des Landverkehrs	178	1	54	76	7	40	
Bg. 73: Berufe des Nachrichtenverkehrs	77		23	53		1	
Bg. 74: Lagerverwalter, Lager-, Transportarbeiter	177		85	85	4	3	
Bg. 75: Unternehmer, Organisatoren, Wirtschaftsprüfer	220	1	2	97	27	93	
Bg. 77: Rechnungskaufleute, Datenverarbeitungsfachleute	915	4	8	122	113	660	8
Bg. 78: Bürofach-, Bürohilfskräfte	3587	1	130	2159	202	1079	16
Bg. 82: Publizisten, Dolmetscher, Bibliothekare	95		3	49	13	30	
Bg. 83: Künstler und zugeordnete Berufe	325	8	58	172	29	57	1
Bg. 85: Übrige Gesundheitsdienstberufe	713		191	446	12	64	
Bg. 90: Körperpflege	188	12	80	93	2		1
Bg. 91: Gästebetreuer	784	4	72	311	71	326	
Bg. 92: Hauswirtschaftliche Berufe	33	2	22	8			1
Bg. 93: Reinigungsberufe	80	4	41	32	1		2
Bg. 94: Ausbildungsberufe für Behinderte	26		24	1			1
Insgesamt	19070	161	3046	8948	1072	5795	48



*A.30 Ausländische Schüler/innen an Berufsschulen im Schuljahr 2000/2001 nach Vorbildung und Berufsgruppe*

Berufsgruppe	insg.	Hauptschulab. ohne	mit	Realschul- abschl.	Fachhoch- schulreife	Hoch- schulreife	sonstige
Bg. 04: Landwirtschaftliche Arbeitskräfte, Tierpfleger	1		1				
Bg. 05: Gartenbauer	21	2	10	7		2	
Bg. 14: Chemiarbeiter	76		15	54	3	4	
Bg. 16: Papierhersteller, -verarbeiter	7	1	4	2			
Bg. 17: Drucker	37		14	12	1	10	
Bg. 20: Former, Formgießer	1		1				
Bg. 22: Metallverformer (spanend)	9		3	6			
Bg. 23: Metalloberflächenbearbeiter, -vergüter, -beschichter	2		1	1			
Bg. 24: Metallverbinder							
Bg. 25: Schmiede							
Bg. 26: Feinblechner, Installateure	158	4	104	47	1	2	
Bg. 27: Schlosser	84	2	37	43	1	1	
Bg. 28: Mechaniker	176	5	101	67	1	2	
Bg. 29: Werkzeugmacher	2			2			
Bg. 30: Metallfeinbauer und zugeordnete Berufe	59	2	4	38	2	13	
Bg. 31 a: Elektriker (Energieelektronik)	147	0	67	75	3	2	
Bg. 31 b: Elektriker (Industrieelektronik)	29	0	2	23	1	3	
Bg. 31 c: Elektriker (Informationselektronik)	29	1	4	16	3	5	
Bg. 31 d: Elektriker (Fahrzeugelektronik)	33	0	10	21	2		
Bg. 35: Textilverarbeiter	4	1	2		1		
Bg. 36: Textilveredler							
Bg. 37: Lederhersteller, Leder- und Fellverarbeiter	9	2	5	2			
Bg. 39: Back- und Konditorwarenhe	20	2	10	4		4	
Bg. 40: Fleisch-, Fischverarbeiter	2		2				
Bg. 41: Speisenbereiter	61	3	36	19	1	2	
Bg. 44: Maurer, Betonbauer	29	4	17	7	1		
Bg. 45: Zimmerer, Dachdecker, Gerüstbauer	22	1	15	6			
Bg. 46: Straßen-, Tiefbauer	36	4	26	4	1	1	
Bg. 48: Bauausstatter	9	1	4	4			
Bg. 49: Raumausstatter, Polsterer	23	3	12	6		2	
Bg. 50: Tischler, Modellbauer	22		17	3	1	1	
Bg. 51: Maler, Lackierer und verwandte Berufe	110	3	81	24		1	1
Bg. 52: Warenprüfer, Versandfertigmacher	26		22	3		1	
Bg. 62: Techniker	3			2	1		
Bg. 63: Technische Sonderfachkräfte	20		1	4	5	10	
Bg. 67: Groß- und Einzelhandelskaufleute	17		1	12	1	3	
Bg. 68: Warenkaufleute	497	2	192	264	19	20	
Bg. 69: Bank-, Versicherungskaufleute	104			34	16	54	
Bg. 70: Andere Dienstleistungskaufl. und zugehörige Berufe	195		19	94	24	58	
Bg. 71: Berufe des Landverkehrs	9		4	5			
Bg. 73: Berufe des Nachrichtenverkehrs	11		5	6			
Bg. 74: Lagerverwalter, Lager-, Transportarbeiter	59		30	28	1		
Bg. 75: Unternehmer, Organisatoren, Wirtschaftsprüfer	59		3	27	13	16	
Bg. 77: Rechnungskaufleute, Datenverarbeitungsfachleute	70		2	20	11	37	
Bg. 78: Bürofach-, Bürohilfskräfte	624	3	57	407	36	120	1
Bg. 82: Publizisten, Dolmetscher, Bibliothekare	5			5			
Bg. 83: Künstler und zugeordnete Berufe	11		3	4		4	
Bg. 85: Übrige Gesundheitsdienstberufe	328	2	175	143	2	6	
Bg. 90: Körperpflege	134	22	81	29	1	1	
Bg. 91: Gästebetreuer	155	2	43	76	16	18	
Bg. 92: Hauswirtschaftliche Berufe	5	2	3				
Bg. 93: Reinigungsberufe	26	6	16	4			
Bg. 94: Ausbildungsberufe für Behinderte	11		10				1
Insgesamt	3587	80	1272	1660	169	403	3

*A.31 Prozentuale Verteilung der deutschen Berufsschüler/innen nach Vorbildung pro Berufsgruppe (2000/2001)*

Berufsgruppe	Hauptschulabschluss		Realschulabschluss	Fachhochschulreife	Hochschulreife	sonstige	insg.
	ohne	mit					
Bg. 04: Landwirtsch. Arbeitskräfte, Tierpfleger	1,3%	34,6%	55,1%	3,8%	5,1%		78
Bg. 05: Gartenbauer	1,6%	43,5%	41,4%	3,4%	9,0%	1,1%	444
Bg. 14: Chemiarbeiter		9,6%	79,0%	1,9%	9,4%		415
Bg. 16: Papierhersteller, -verarbeiter	1,7%	50,0%	43,1%	1,7%	3,4%		58
Bg. 17: Drucker	3,1%	8,7%	39,3%	11,1%	37,8%		389
Bg. 20: Former, Formgießer			100,0%				2
Bg. 22: Metallverformer (spanend)		12,5%	87,5%				8
Bg. 23: Metalloberfl.bearb., -beschichter	14,3%	42,9%	42,9%				7
Bg. 24: Metallverbinder		100,0%					1
Bg. 25: Schmiede			100,0%				3
Bg. 26: Feinblechner, Installateure	4,0%	54,1%	39,8%	1,0%	0,8%	0,3%	399
Bg. 27: Schlosser	1,0%	36,7%	57,8%	1,6%	2,9%		308
Bg. 28: Mechaniker	2,5%	39,5%	51,2%	2,1%	4,6%		605
Bg. 29: Werkzeugmacher		25,0%	62,5%		12,5%		8
Bg. 30: Metallfeinbauer + zugeordnete Berufe	0,5%	4,8%	63,9%	4,8%	26,0%		601
Bg. 31 a: Elektriker (Energieelektronik)		25,7%	71,0%	1,8%	1,5%		724
Bg. 31 b: Elektriker (Industrieelektronik)		7,2%	80,7%	5,1%	7,0%		374
Bg. 31 c: Elektriker (Informationselektronik)	0,6%	4,1%	66,4%	8,7%	20,3%		345
Bg. 31 d: Elektriker (Fahrzeugelektronik)		5,4%	70,8%	4,6%	19,2%		130
Bg. 35: Textilverarbeiter	5,4%	16,2%	59,5%	2,7%	16,2%		37
Bg. 36: Textilveredler			50,0%	50,0%			2
Bg. 37: Lederhersteller, Leder- + Fellverarb.	2,4%	36,9%	47,6%	1,2%	11,9%		84
Bg. 39: Back- und Konditorwarenhe	10,9%	39,1%	43,8%	1,6%	4,7%		64
Bg. 40: Fleisch-, Fischverarbeiter	6,1%	72,7%	21,2%				33
Bg. 41: Speisenbereiter	1,1%	37,3%	50,6%	2,7%	8,0%	0,4%	263
Bg. 44: Maurer, Betonbauer	3,9%	56,3%	35,0%	1,9%	1,9%	1,0%	103
Bg. 45: Zimmerer, Dachdecker, Gerüstbauer	4,0%	49,8%	36,8%	4,0%	4,5%	0,9%	223
Bg. 46: Straßen-, Tiefbauer	4,2%	70,8%	21,7%	1,7%		1,7%	120
Bg. 48: Bauausstatter		61,8%	35,3%		2,9%		34
Bg. 49: Raumausstatter, Polsterer	6,9%	31,9%	44,8%	5,2%	11,2%		116
Bg. 50: Tischler, Modellbauer	2,2%	36,6%	38,1%	9,0%	13,4%	0,7%	134
Bg. 51: Maler, Lackierer und verw. Berufe	8,4%	61,8%	25,3%		1,7%	2,8%	178
Bg. 52: Warenprüfer, Versandfertigmacher		83,9%	16,1%				62
Bg. 62: Techniker		2,2%	67,9%	9,5%	20,4%		137
Bg. 63: Technische Sonderfachkräfte	0,2%	1,3%	34,6%	5,8%	58,1%		601
Bg. 67: Groß- und Einzelhandelskaufleute		1,6%	62,9%	14,5%	21,0%		62
Bg. 68: Warenkaufleute	0,1%	19,0%	35,8%	4,3%	40,8%		1751
Bg. 69: Bank-, Versicherungskaufleute		0,1%	28,6%	7,3%	64,0%		1415
Bg. 70: Andere Dienstl.kaufl. + zugeh. Berufe	0,1%	3,0%	30,0%	9,1%	57,9%		1354
Bg. 71: Berufe des Landverkehrs	0,6%	30,3%	42,7%	3,9%	22,5%		178
Bg. 73: Berufe des Nachrichtenverkehrs		29,9%	68,8%		1,3%		77
Bg. 74: Lagerverwalter, Lager-, Transportarb.		48,0%	48,0%	2,3%	1,7%		177
Bg. 75: Unternehm., Organis., Wirtschaftsprüf.	0,5%	0,9%	44,1%	12,3%	42,3%		220
Bg. 77: Rechnungskaufl., Datenverar.fachl.	0,4%	0,9%	13,3%	12,3%	72,1%	0,9%	915
Bg. 78: Bürofach-, Bürohilfskräfte		3,6%	60,2%	5,6%	30,1%	0,4%	3587
Bg. 82: Publizisten, Dolmetscher, Biblioth.		3,2%	51,6%	13,7%	31,6%		95
Bg. 83: Künstler und zugeordnete Berufe	2,5%	17,8%	52,9%	8,9%	17,5%	0,3%	325
Bg. 85: Übrige Gesundheitsdienstberufe		26,8%	62,6%	1,7%	9,0%		713
Bg. 90: Körperpflege	6,4%	42,6%	49,5%	1,1%		0,5%	188
Bg. 91: Gästebetreuer	0,5%	9,2%	39,7%	9,1%	41,6%		784
Bg. 92: Hauswirtschaftliche Berufe	6,1%	66,7%	24,2%			3,0%	33
Bg. 93: Reinigungsberufe	5,0%	51,3%	40,0%	1,3%		2,5%	80
Bg. 94: Ausbildungsberufe für Behinderte		92,3%	3,8%			3,8%	26
Summe	0,8%	16,0%	46,9%	5,6%	30,4%	0,3%	19070

*A.32 Prozentuale Verteilung der ausländischen Berufsschüler/innen nach Vorbildung pro Berufsgruppe (2000/2001)*

Berufsgruppe	Hauptschulabschluss		Realschulabschluss	Fachhochschulreife	Hochschulreife	sonstige	insg.
	ohne	mit					
Bg. 04: Landwirtsch. Arbeitskräfte, Tierpfleger		100,0%					1
Bg. 05: Gartenbauer	9,5%	47,6%	33,3%		9,5%		21
Bg. 14: Chemiearbeiter		19,7%	71,1%	3,9%	5,3%		76
Bg. 16: Papierhersteller, -verarbeiter	14,3%	57,1%	28,6%				7
Bg. 17: Drucker		37,8%	32,4%	2,7%	27,0%		37
Bg. 20: Former, Formgießer		100,0%					1
Bg. 22: Metallverformer (spanend)		33,3%	66,7%				9
Bg. 23: Metalloberfl.bearb., -beschichter		50,0%	50,0%				2
Bg. 24: Metallverbinder							
Bg. 25: Schmiede							
Bg. 26: Feinblechner, Installateure	2,5%	65,8%	29,7%	0,6%	1,3%		158
Bg. 27: Schlosser	2,4%	44,0%	51,2%	1,2%	1,2%		84
Bg. 28: Mechaniker	2,8%	57,4%	38,1%	0,6%	1,1%		176
Bg. 29: Werkzeugmacher			100,0%				2
Bg. 30: Metallfeinbauer + zugeordnete Berufe	3,4%	6,8%	64,4%	3,4%	22,0%		59
Bg. 31 a: Elektriker (Energieelektronik)		45,6%	51,0%	2,0%	1,4%		147
Bg. 31 b: Elektriker (Industrieelektronik)		6,9%	79,3%	3,4%	10,3%		29
Bg. 31 c: Elektriker (Informationselektronik)	3,4%	13,8%	55,2%	10,3%	17,2%		29
Bg. 31 d: Elektriker (Fahrzeugelektronik)		30,3%	63,6%	6,1%	0,0%		33
Bg. 35: Textilverarbeiter	25,0%	50,0%		25,0%			4
Bg. 36: Textilveredler							
Bg. 37: Lederhersteller, Leder- + Fellverarb.	22,2%	55,6%	22,2%				9
Bg. 39: Back- und Konditorwarenhe	10,0%	50,0%	20,0%		20,0%		20
Bg. 40: Fleisch-, Fischverarbeiter		100,0%					2
Bg. 41: Speisebereiter	4,9%	59,0%	31,1%	1,6%	3,3%		61
Bg. 44: Maurer, Betonbauer	13,8%	58,6%	24,1%	3,4%			29
Bg. 45: Zimmerer, Dachdecker, Gerüstbauer	4,5%	68,2%	27,3%				22
Bg. 46: Straßen-, Tiefbauer	11,1%	72,2%	11,1%	2,8%	2,8%		36
Bg. 48: Bauausstatter	11,1%	44,4%	44,4%				9
Bg. 49: Raumausstatter, Polsterer	13,0%	52,2%	26,1%		8,7%		23
Bg. 50: Tischler, Modellbauer		77,3%	13,6%	4,5%	4,5%		22
Bg. 51: Maler, Lackierer und verw. Berufe	2,7%	73,6%	21,8%		0,9%	0,9%	110
Bg. 52: Warenprüfer, Versandfertigmacher		84,6%	11,5%		3,8%		26
Bg. 62: Techniker			66,7%	33,3%			3
Bg. 63: Technische Sonderfachkräfte		5,0%	20,0%	25,0%	50,0%		20
Bg. 67: Groß- und Einzelhandelskaufleute		5,9%	70,6%	5,9%	17,6%		17
Bg. 68: Warenkaufleute	0,4%	38,6%	53,1%	3,8%	4,0%		497
Bg. 69: Bank-, Versicherungskaufleute			32,7%	15,4%	51,9%		104
Bg. 70: Andere Dienstl.kaufl. + zugeh. Berufe		9,7%	48,2%	12,3%	29,7%		195
Bg. 71: Berufe des Landverkehrs		44,4%	55,6%				9
Bg. 73: Berufe des Nachrichtenverkehrs		45,5%	54,5%				11
Bg. 74: Lagerverwalter, Lager-, Transportarb.		50,8%	47,5%	1,7%			59
Bg. 75: Unterneh., Organis., Wirtschaftsprüf.		5,1%	45,8%	22,0%	27,1%		59
Bg. 77: Rechnungswirtsch., Datenverar.fachl.		2,9%	28,6%	15,7%	52,9%		70
Bg. 78: Bürofach-, Bürohilfskräfte	0,5%	9,1%	65,2%	5,8%	19,2%	0,2%	624
Bg. 82: Publizisten, Dolmetscher, Biblioth.			100,0%				5
Bg. 83: Künstler und zugeordnete Berufe		27,3%	36,4%		36,4%		11
Bg. 85: Übrige Gesundheitsdienstberufe	0,6%	53,4%	43,6%	0,6%	1,8%		328
Bg. 90: Körperpflege	16,4%	60,4%	21,6%	0,7%	0,7%		134
Bg. 91: Gästebetreuer	1,3%	27,7%	49,0%	10,3%	11,6%		155
Bg. 92: Hauswirtschaftliche Berufe	40,0%	60,0%					5
Bg. 93: Reinigungsberufe	23,1%	61,5%	15,4%				26
Bg. 94: Ausbildungsberufe für Behinderte		90,9%				9,1%	11
Summe	2,2%	35,5%	46,3%	4,7%	11,2%	0,1%	3587





*A.35 „Sozialer Rang“ der Stadtbezirke von Frankfurter am Main 1999*

„Der Index sozialer Rang wurde anhand der Merkmale Ausländerquote, Sozialhilfequote, Arbeitslosendichte und Wohnfläche je Einwohner berechnet. Der Index ist ein Maß für das relative Ausmaß der sozialen und demographischen Unterschiede zwischen den Stadtbezirken. Hierbei wurde für jedes Merkmal der Rangplatz der einzelnen Stadtbezirke ermittelt. Danach wurden die vier Rangplätze (bei der Ausländerquote, Sozialhilfequote, Arbeitslosendichte und Wohnfläche je Einwohner) für jeden Stadtbezirk addiert und die sich hierbei ergebenden Summen wieder in einen Rangreihe, wobei 1 den geringsten sozialen Rang und 111 den höchsten sozialen Rang bezeichnet.“

Nr.	Stadtbezirk	Rang	Nr.	Stadtbezirk	Rang
010	Altstadt	54,0	192	Westend-Nord	39,0
050	Innenstadt	49,0	201	Nordend-West	104,0
060	Innenstadt	28,5	202	Nordend-West	99,0
070	Innenstadt	9,0	203	Nordend-West	107,0
080	Innenstadt	14,0	211	Nordend-West	74,0
090	Bahnhofsviertel	26,5	212	Nordend-West	65,0
100	Westend-Süd	97,0	221	Nordend-Ost	78,0
110	Westend-Süd	98,0	222	Nordend-Ost	55,0
120	Nordend-West	83,0	230	Nordend-Ost	56,0
130	Nordend-Ost	67,0	240	Nordend-Ost	46,5
140	Ostend	16,0	251	Ostend	38,0
151	Gutleutviertel	6,0	252	Ostend	86,0
152	Gallusviertel	15,0	261	Osthafengebiet + Ostpark	2,0
153	Gallusviertel	1,0	262	Riederwald	23,0
154	Gallusviertel	7,0	271	Bornheim	76,0
161	Gallusviertel	3,0	272	Bornheim	52,0
162	Gallusviertel	13,0	281	Bornheim	66,0
163	Bockenheim	91,0	282	Bornheim	45,0
164	Gallusviertel	32,0	290	Bornheim	30,5
165	Gallusviertel	4,0	300	Sachsenhausen-Nord	36,0
170	Westend-Süd	90,0	321	Sachsenhausen-Nord	96,0
180	Westend-Süd	105,0	322	Sachsenhausen-Nord	87,0
191	Westend-Nord	95,0	323	Sachsenhausen-Süd	94,0

Nr.	Stadtbezirk	Rang	Nr.	Stadtbezirk	Rang
324	Sachsenhausen-Nord	92,0	481	Niederursel-Ost	46,5
325	Sachsenhausen-Süd	103,0	482	Niederursel-West	40,5
326	Sa.-Fritz-Kissel-Siedlung	28,5	491	Bonames	26,5
331	Sachsenhausen-Nord	42,0	492	Frankfurter Berg	25,0
332	Sachsenhausen-Süd	101,5	500	Berkersheim	84,0
341	Bockenheim	35,0	510	Fechenheim-Nord	8,0
342	Bockenheim	48,0	520	Fechenheim-Süd	10,0
343	Bockenheim	72,0	531	Schwanheim	85,0
350	Bockenheim	37,0	532	Goldstein-West	69,0
361	Bockenheim	73,0	541	Griesheim-Ost	50,0
362	Bockenheim	81,0	542	Griesheim-Ost	5,0
371	Niederrad-Nord	57,5	551	Griesheim-West	57,5
372	Niederrad-Süd	70,0	552	Griesheim-West	17,0
380	Oberrad	62,0	561	Nied-Süd	33,0
390	Seckbach	79,0	562	Nied-Nord	68,0
401	Rödelheim-Ost	24,0	570	Höchst-West	11,0
402	Rödelheim-West	59,0	580	Höchst-Ost	20,0
410	Hausen	51,0	591	Höchst-Süd	30,5
422	Siedlung Praunheim	80,0	601	Sindlingen-Süd	40,5
423	Sdlg. Praunh.-Westhsn.	60,0	602	Sindlingen-Nord	63,0
424	Praunheim-Süd	110,0	604	Zeilsheim-Ost	71,0
425	Alt-Praunheim	75,0	611	Zeilsheim-Süd	89,0
426	Praunheim-Nord	43,0	612	Zeilsheim-Nord	22,0
431	Heddernheim-Ost	64,0	621	Unterliederbach-Mitte	93,0
432	Heddernheim-West	53,0	622	Unterliederbach-Ost	12,0
441	Ginnheim	61,0	631	Sossenheim-West	34,0
442	Dornbusch-West	100,0	632	Sossenheim-Ost	18,0
451	Eschersheim-Nord	77,0	640	Nieder-Erlenbach	109,0
452	Eschersheim-Süd	82,0	650	Kalbach	106,0
461	Eckenheim	21,0	660	Harheim	111,0
462	Dornbusch-Ost	88,0	670	Nieder-Eschbach	44,0
463	Dornbusch-Ost	108,0	680	Bergen-Enkheim	101,5
470	Preungesheim	19,0			

## Teil B

### B.1 Anschreiben – Fragebogen allgemeiner Teil



## Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

German Institute for International Educational Research · Institut Allemand de Recherche Pédagogique Internationale

Priv. Doz. Dr. Dorothea Bender-Szymanski

An die

Schulleitungen

der Frankfurter Schulen

Schloßstraße 29  
D-60486 Frankfurt am Main  
Tel. (49-69) 2 47 08-224  
Fax (49-69) 2 47 08-444  
E-mail: [bender@dipf.de](mailto:bender@dipf.de)  
<http://www.dipf.de>

Frankfurt, den 13.12.01

Sehr geehrte Damen und Herren,

der Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Stadtschulamt, hat dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung den Auftrag erteilt, eine Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen an Frankfurter Schulen zu erstellen, um bessere und handlungsrelevantere Aussagen über die Bildungsbedingungen dieser Zielgruppe zu ermöglichen und Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Bildungsbeteiligung in die Wege leiten zu können. Der Auftrag wird ausgeführt von einem Projektteam, dem Prof. Dr. Lutz Eckensberger, Dr. Ingrid Plath, Priv. Doz. Dr. Dorothea Bender-Szymanski und Dipl. Soz. Christoph Kodron angehören.

Ein Teilauftragsziel besteht darin, die z. Z. *bestehenden* Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen an allen Frankfurter Schulen sowie die Einschätzung nach deren Erfolg und Defiziten zu erfassen. Insbesondere sind neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zu dokumentieren. Auch die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird in diesem Rahmen berücksichtigt. Dieser Teil wird von mir bearbeitet.

Mit dem folgenden Fragebogen sollen nicht nur Art, Umfang und Differenziertheit der Förderangebote für diese Zielgruppen erfasst werden, die die Schulen *erbringen*, sondern auch, welche Unterstützung die Schulen zur Deckung ihres Förderbedarfs *benötigen*. Der Fragebogen ist mit dem Staatlichen Schulamt abgesprochen und genehmigt.

Der Fragebogen besteht aus einem allgemeinen Teil und drei Formularen als Anlage (zweifache Ausfertigung). Im *allgemeinen Teil* sind Fragen und Aussagen zu Förderangeboten zusammengestellt, die von *allen* beantwortet werden sollen. Die Formulare in der *Anlage* betreffen spezifische Angebote Ihrer Schule. Ich bitte Sie, diese gemäß den Erläuterungen im allgemeinen Teil zu beantworten. Falls die Formulare nicht ausreichen, weil an Ihrer Schule mehrere Angebote für den Förderbereich existieren, kopieren Sie bitte das entsprechende Formular in der erforderlichen Anzahl. Den Fragebogen können Sie auch im Internet abrufen unter <http://www.dipf.de/projekte/fragebogen.htm>. Für Rückfragen stehe ich gern zur Verfügung.

Da die besonderen Bedingungen der einzelnen Schulformen nicht im Detail abgebildet werden können, bitte ich Sie ausdrücklich, von den freien Antwortmöglichkeiten Gebrauch zu machen und gegebenenfalls Ergänzungen als Anlage beizufügen. Im Fragebogen wird für Schüler und Schülerinnen bzw. Lehrer und Lehrerinnen Einfachheit halber die maskuline Form verwendet.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen möglichst bald im beigelegten Umschlag zurück, spätestens jedoch bis zum **15. Februar 2002**.

Für Ihre Mitarbeit bedanke ich mich herzlich. Über die Ergebnisse der Untersuchung werden Sie selbstverständlich informiert.

Mit freundlichen Grüßen

Priv. Doz. Dr. Dorothea Bender-Szymanski



## Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen

### Fragebogen: Allgemeiner Teil

Schulstempel:

Wird vom DIPF ausgefüllt	
lfn. Nr. _____	1-3
Schulnr. _____	4-7
Schulzweig _____	8-11
Ortsbezirk _____	12-14

### Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprache

1. Wie hoch ist die Gesamtanzahl der Schüler Ihrer Schule? \_\_\_\_\_ 15-18
2. Wie hoch ist die Gesamtanzahl der Schüler anderer Herkunftssprachen an Ihrer Schule? \_\_\_\_\_ 19-23
3. Wieviele Schüler anderer Herkunftssprachen Ihrer Schule werden besonders gefördert? \_\_\_\_\_ 24-27

Bitte nehmen Sie nun zu den einzelnen Förderbereichen Stellung.

### Sprachbezogene Förderangebote

#### Deutschförderangebote

z. B. Vorlauf- und Mitlaufkurse für Schulanfänger und neu Zugewanderte, Alphabetisierungskurse, Intensivkurse für Seiteneinsteiger.

Wenn an Ihrer Schule Deutschfördermaßnahmen in extra eingerichteten *Klassen bzw. Kursen* angeboten werden, tragen Sie bitte die genaue Bezeichnung des Förderangebotes in das Formular im Anhang 1 (und bei Bedarf in weitere Formulare) ein. Die Fragen dazu beantworten Sie bitte erst *nach* Beendigung des allgemeinen Teils.

4. Wenn an Ihrer Schule *Bedarf* nach (weiteren) Deutschförderangeboten besteht:

a) Für welche Deutschfördermaßnahmen besteht Bedarf? \_\_\_\_\_ 29

b) Warum konnte der Bedarf bislang nicht gedeckt werden?	trifft zu	trifft nicht zu	
→ weil nicht genügend personelle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
→ weil nicht genügend finanzielle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
→ weil es an dafür speziell ausgebildeten Lehrern mangelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_ 33

5. Wenn an Ihrer Schule *kein Bedarf* nach (weiteren) Deutschförderangeboten besteht:

Warum besteht kein Bedarf?	trifft zu	trifft nicht zu
→ weil die bestehenden Angebote ausreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil zu wenige Schüler anderer Herkunftssprachen an der Schule sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Sprachkompetenz der Schüler anderer Herkunftssprachen die erfolgreiche Teilnahme am regulären Unterricht ermöglicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Schüler anderer Herkunftssprachen an Förderangeboten in einer anderen Schule teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Schüler anderer Herkunftssprachen außerschulisch in der deutschen Sprache gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn zutreffend: in welcher(n) Einrichtung(en)?		

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_

6. Wenn Schüler anderer Herkunftssprache (auch) *innerhalb des Regelunterrichts* besonders gefördert werden:

a) Um welche besondere Förderung handelt es sich? \_\_\_\_\_

b) Von wem werden die Schüler gefördert?	trifft zu	trifft nicht zu
→ vom Fachlehrer, der ihnen spezielle Aufgaben zuweist (Binnendifferenzierung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ von leistungsstärkeren Mitschülern (Tutoring)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ von mehr als einem Lehrer / einer Person (Teamteaching)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wenn zutreffend: Wie geschieht das?		

**Angebote in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler**

## 7. Wenn an Ihrer Schule Unterricht in der Herkunftssprache der Schüler angeboten wird:

a) Für welche Herkunftssprachen insgesamt? \_\_\_\_\_

b) Wieviele Schüler anderer Herkunftssprache nehmen am Unterricht teil? Bitte nach Sprachen aufschlüsseln.

Sprache: \_\_\_\_\_ Anzahl der Schüler: \_\_\_\_\_

Sprache: \_\_\_\_\_ Anzahl der Schüler: \_\_\_\_\_

Sprache: \_\_\_\_\_ Anzahl der Schüler: \_\_\_\_\_

c) Wieviele Schüler, die am Herkunftssprachenunterricht teilnehmen, haben einen deutschen Pass? \_\_\_\_\_

d) Nehmen auch Schüler anderer Schulen am Unterricht in der Herkunftssprache teil? Ja ☐ Nein ☐

## e) Wie wird der Unterricht in der Herkunftssprache angeboten?

Parallel zum Regelunterricht	<input type="checkbox"/>	in den Sprachen _____	1-3
Im Anschluss an den Regelunterricht	<input type="checkbox"/>	in den Sprachen _____	4-6
Am Nachmittag außerhalb des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/>	in den Sprachen _____	7-9
Am Wochenende	<input type="checkbox"/>	in den Sprachen _____	10-12

## f) Wie schätzen Sie die Maßnahmen ein?

→ Die Lerngruppen /-klassen sind in der Regel ...	trifft zu	trifft nicht zu	
zu groß. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13 14-15
zu stark fluktuierend. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16 17-18
zu altersheterogen. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19 20-21
zu leistungsheterogen. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22 23-24
zu wenig motiviert. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25 26-27
→ Die Schüler nehmen zu unregelmäßig an den Angeboten teil. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28 29-30
→ Die Anzahl der verfügbaren Lehrer ist zu gering. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31 32-33
→ Die für die Durchführung des Förderangebots erforderliche Kompetenz des (Fach)Lehrers ist förderungsbedürftig. <i>wenn zutreffend: für welche Sprache gilt das primär?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34 35-36

Weitere Bemerkungen:

37

## 8. Wenn an Ihrer Schule ein (weiterer) Bedarf nach Unterricht in der Herkunftssprache der Schüler besteht:

- a) Für welche Herkunftssprache besteht ein Bedarf? \_\_\_\_\_ 38-39
- b) Für wieviele Schüler besteht Bedarf? \_\_\_\_\_ 40-42
- c) Was wäre nötig, um den Bedarf zu decken? \_\_\_\_\_ 43

9. Es gibt unterschiedliche Meinungen zu der Frage, ob Schüler in ihrer Herkunftssprache gefördert werden sollen. Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen Ihre Meinung wiedergeben.

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	
→ Es ist nicht Aufgabe der Schule, die Schüler in ihrer Herkunftssprache zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44
→ Mehrsprachigkeit sollte prinzipiell gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45
→ Es ist wichtig, dass die Schüler in ihrer Herkunftssprache gefördert werden, damit sie mit den Angehörigen (auch Familie) gleicher Herkunftssprache kommunizieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46
→ Die Schüler sind nicht am Herkunftssprachenunterricht interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47
→ Die Beherrschung der Herkunftssprache erhöht die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48
→ Es ist wichtig, dass die Schüler in ihrer Herkunftssprache gefördert werden, weil die Beherrschung der Herkunftssprache eine mögliche Rückkehr erleichtert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49
→ Die Förderung der Herkunftssprache behindert das Erlernen der deutschen Sprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50
→ Der Unterricht in der Herkunftssprache ist eine zusätzliche Arbeitsbelastung für die Schüler, die vermieden werden sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51
→ Die Eltern anderer Herkunftssprache haben kein Interesse daran, dass ihre Kinder in ihrer Herkunftssprache gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52
→ Die Förderung der Herkunftssprache ist einer Integration in unsere Gesellschaft abträglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53
→ Es soll alles dafür getan werden, dass die Schüler die deutsche Sprache gut beherrschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54

Die Sprache des Herkunftslandes kann ab der Jahrgangsstufe 7 nach § 9 Abs. 2 Nr. 2 Hess. Schulgesetz in der Hauptschule und in der Schule für Lernhilfe nur als Wahlunterricht, in Realschule, Gymnasium und den entsprechenden Zweigen der kooperativen Gesamtschule als Wahlunterricht oder als Wahlpflichtunterricht (zweite Fremdsprache) angeboten werden, in der Integrierten Gesamtschule als Wahlunterricht oder als zweite Fremdsprache. (§ 3 Satz 1 Nr.3 Verordnung über die Stundentafeln vom 19.04.2000 Abl. S.461)

10. Wenn an Ihrer Schule die Möglichkeit besteht, die Herkunftssprache als *Wahlunterricht* ab Jahrgangsstufe 7 zu wählen:

Für welche Sprache(n) besteht diese Möglichkeit? \_\_\_\_\_

55-61

11. Wenn diese Möglichkeit *nicht gegeben, aber erwünscht* ist:

a) Für welche Sprachen? \_\_\_\_\_

62-67

b) Welche Voraussetzungen müssten dazu gegeben sein? \_\_\_\_\_

68

12. Wenn an Ihrer Schule die Möglichkeit besteht, die Herkunftssprachen als *zweite Fremdsprache* (Wahlpflichtunterricht) zu wählen:

a) Für welche Sprache(n) besteht diese Möglichkeit? \_\_\_\_\_

69-74

b) Wieviel Prozent der Schüler dieser Herkunftssprache(n) nehmen das Angebot wahr? \_\_\_\_\_

75-76

13. Wenn diese Möglichkeit an Ihrer Schule *nicht gegeben, aber erwünscht* ist:

a) Für welche Sprachen? \_\_\_\_\_

1-6

b) Welche Voraussetzungen müssten dazu gegeben sein? \_\_\_\_\_

7

Eine Förderung der Herkunftssprache der Schüler kann auch in Schulen mit *bilingualen Zweigen* bzw. *Schulversuchen* stattfinden.

14. Wenn es an Ihrer Schule *bilinguale Zweige* bzw. *Schulversuche* gibt:

- a) Für welche Sprachkombinationen? \_\_\_\_\_ 8-11
- b) Wieviel Prozent Ihrer Schüler anderer Herkunftssprache(n) nutzen diese Möglichkeit? \_\_\_\_\_ 12-13

15. Wenn diese Möglichkeit an Ihrer Schule *nicht gegeben, aber erwünscht* ist:

- a) Für welche Sprachkombinationen? \_\_\_\_\_ 14-17
- b) Welche Voraussetzungen müssten dazu gegeben sein? \_\_\_\_\_ 18

## Förderangebote für einzelne Unterrichtsfächer

z. B. Englisch, Mathematik, Ethik.

Wenn an Ihrer Schule solche Fördermaßnahmen in extra eingerichteten *Klassen* bzw. *Kursen* angeboten werden, tragen Sie bitte die genaue Bezeichnung des Förderangebotes in das Formular im Anhang 2 (und bei Bedarf in weitere Formulare) ein. Die Fragen dazu beantworten Sie bitte erst *nach* Beendigung des allgemeinen Teils.

19

16. Wenn an Ihrer Schule ein *Bedarf* nach (weiteren) Angeboten zur Förderung in einzelnen Unterrichtsfächern besteht:

- a) Für welche Unterrichtsfächer besteht Bedarf? \_\_\_\_\_ 20-25
- b) Für welche Jahrgangsstufen besteht Bedarf? \_\_\_\_\_ 26-29

c) Warum konnte der Bedarf bislang nicht gedeckt werden?	trifft zu	trifft nicht zu	
→ weil nicht genügend personelle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
→ weil nicht genügend finanzielle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
→ weil die fachspezifischen Leistungen der Schüler zu unterschiedlich sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
→ weil es an dafür speziell ausgebildeten Lehrern mangelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_ 34

17. Wenn an Ihrer Schule *kein* Bedarf nach (weiteren) Angeboten zur Förderung in einzelnen Unterrichtsfächern besteht:

Warum besteht kein Bedarf?

	trifft zu	trifft nicht zu	
→ weil die bestehenden Angebote ausreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
→ weil zu wenige Schüler anderer Herkunftssprachen an der Schule sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
→ weil die Kompetenz der Schüler anderer Herkunftssprachen die erfolgreiche Teilnahme am regulären Unterricht ermöglicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
→ weil die Schüler anderer Herkunftssprachen an Förderangeboten in einer anderen Schule teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_ 39

18. Wenn die Schüler anderer Herkunftssprache (auch) *innerhalb des Regelunterrichts* fachspezifisch gefördert werden:

a) In welchen Fächern werden sie gefördert? \_\_\_\_\_

40-45

b) Wie werden sie gefördert?

	trifft zu	trifft nicht zu
→ vom Fachlehrer, der ihnen spezielle Aufgaben zuweist (Binnendifferenzierung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ von leistungsstärkeren Mitschülern (Tutoring)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ von mehr als einem Lehrer / einer Person (Teamteaching)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn zutreffend: In welcher Weise?		

46

47

48

49

## Weitere Angebote zur Förderung der Lernfähigkeit und (Aus)Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprache

z. B. zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung von Lerndefiziten, zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung partieller Lernausfälle, Sprachheilkurse, Hausaufgabenhilfe, Eingliederungsmaßnahmen für Schüler aus Sonderschulen in den Regelunterricht, Eingliederungsmaßnahmen in die Berufs- und Arbeitswelt.

Wenn an Ihrer Schule solche Fördermaßnahmen in extra eingerichteten *Klassen bzw. Kursen* angeboten werden, tragen Sie bitte die genaue Bezeichnung des Förderangebotes in das Formular im Anhang 3 (und bei Bedarf in weitere Formulare) ein. Die Fragen dazu beantworten Sie bitte erst *nach* Beendigung des allgemeinen Teils.

50

19. Wenn an Ihrer Schule ein (weiterer) *Bedarf* nach solchen Angeboten besteht:

a) Für welche Förderangebote besteht Bedarf? \_\_\_\_\_

51-56

b) Warum konnte der Bedarf bislang nicht gedeckt werden?

	trifft zu	trifft nicht zu
→ weil nicht genügend personelle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil nicht genügend finanzielle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil es an dafür speziell ausgebildeten Lehrern mangelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57

58

59

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_

60

20. Wenn an Ihrer Schule *kein* (weiterer) Bedarf nach solchen Angeboten besteht:

Warum besteht kein Bedarf?

	trifft zu	trifft nicht zu
→ weil die bestehenden Angebote (auch an Nachmittagen) ausreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil zu wenige Schüler anderer Herkunftssprachen an der Schule sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Lernfähigkeit der Schüler eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Schüler anderer Herkunftssprachen an Förderangeboten in einer anderen Schule teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Lerndefizite der Schüler zu unterschiedlich sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Schüler anderer Herkunftssprachen außerschulisch gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn zutreffend: Welche Förderung erhalten sie? _____		
In welcher(n) Einrichtung(en)? _____		

61

62

63

64

65

66

67

68

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_

69

21. Wenn die Schüler (auch) *innerhalb des Regelunterrichts* besonders gefördert werden:

a) Welche Förderung erhalten sie? \_\_\_\_\_

70

b) Von wem werden sie gefördert?

	trifft zu	trifft nicht zu
→ vom Klassen- bzw. Fachlehrer (Binnendifferenzierung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ von leistungsstärkeren Mitschülern (Tutoring)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ von mehr als einem Lehrer / einer Person (Teamteaching)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ von einer dafür speziell ausgebildeten Person <i>Wenn zutreffend: mit welcher Ausbildung?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

71

72

73

74

75

## Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung unter gezielter Berücksichtigung von Schülern anderer Herkunftssprachen

Zu diesen Angeboten zählen beispielsweise Projekte wie Präventive Sozialarbeit an Schulen (Schülerbörse), Theaterprojekte oder Mediationskurse.

Wenn an Ihrer Schule solche Angebote wahrgenommen werden können, tragen Sie bitte die genaue Bezeichnung in das Formular im Anhang 3 (und bei Bedarf in weitere Formulare) ein. Die Fragen dazu beantworten Sie bitte erst *nach* Beendigung des allgemeinen Teils.

1

22. Wenn an Ihrer Schule ein (weiterer) *Bedarf* nach solchen Angeboten besteht:

a) Für welche Angebote besteht Bedarf? \_\_\_\_\_

2

b) Warum konnte der Bedarf bislang nicht gedeckt werden?

	trifft zu	trifft nicht zu
→ weil nicht genügend personelle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil nicht genügend finanzielle Ressourcen vorhanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil es an dafür speziell ausgebildeten (Fach)Lehrern / Fachkräften mangelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3

4

5

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_

6

23. Wenn an Ihrer Schule *kein* (weiterer) Bedarf nach solchen Angeboten besteht:

Warum besteht kein Bedarf?

	trifft zu	trifft nicht zu
→ weil die bestehenden Angebote ausreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Schüler – auch kulturbezogene – Probleme selbst bewältigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil wir über speziell ausgebildete Lehrer bzw. Fachkräfte (auch Schüler) verfügen <i>Wenn zutreffend: mit welcher Ausbildung?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ weil die Schüler anderer Herkunftssprachen außerschulische Angebote wahrnehmen <i>Wenn zutreffend:</i> Um welche Angebote handelt es sich? _____ In welcher(n) Einrichtung(en)? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7

8

9

10

11

12

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_

13

## Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule

24. Wie schätzen Sie die *Kooperationsbereitschaft* der Eltern von Kindern anderer Herkunftssprache mit Ihrer Schule ein? Bitte geben Sie an, auf Eltern welcher Herkunftssprachen Sie Ihre Aussagen beziehen!

Die Kooperationsbereitschaft der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprachen ist ...

im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache	gering $\square_1$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	vergleichbar $\square_2$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	größer $\square_3$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	14-20  21-27  28-34
in den letzten Jahren	angestiegen $\square_1$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	stagniert $\square_2$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	geringer geworden $\square_3$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	35-41  42-48  49-55

25. Wie schätzen Sie die Bereitschaft der Eltern von Kindern anderer Herkunftssprache ein, die *Bildungs-entwicklung* ihrer Kinder zu unterstützen?

Die Unterstützungsbereitschaft der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache ist ...

im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunftssprache	gering $\square_1$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	vergleichbar $\square_2$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	größer $\square_3$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	56-62  63-69  70-76
in den letzten Jahren	angestiegen $\square_1$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	stagniert $\square_2$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	geringer geworden $\square_3$ bei Eltern folgender Herkunftssprachen: _____ _____ _____	1-7  8-14  15-21

26. Geben Sie bitte an, ob die folgenden Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache zutreffen.

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) Wir tauschen mit Kollegen anderer Schulen unsere Erfahrungen über Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Eltern anderer Herkunftssprachen aus. → Wenn zutreffend: monatlich $\square_1$ , vierteljährlich $\square_2$ , halbjährlich $\square_3$ , einmal jährlich $\square_4$	$\square_1$	$\square_2$	22 23
b) An unserer Schule gibt es eine Reihe von Eltern deutscher Herkunftssprache, die sich gezielt um Kontakte zu Familien anderer Herkunftssprache bemühen. → Wenn zutreffend: In welcher Weise?	$\square_1$	$\square_2$	24 25
c) Viele Lehrer unserer Schule stellen über (Fach)Lehrer anderer Herkunftssprache Kontakte zum Elternhaus her.	$\square_1$	$\square_2$	26



26. Geben Sie bitte an, ob die folgenden Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache zutreffen. (Fortsetzung)

	trifft zu	trifft nicht zu	
d) Wir führen an unserer Schule besondere Projekte durch (z. B. das Sprachlernprojekt „Mama lernt Deutsch. Papa auch.“, das Modellprojekt „mitSprache“, das Projekt „Berufsorientierte Elternarbeit“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
→ Wenn zutreffend: Um welche Projekte handelt es sich?			28
→ Wenn nicht zutreffend: An welchen Projekten sind Sie interessiert?			29
e) Unterrichtsprojekte und Projektstage werden an unserer Schule von Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache mitgestaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
→ Wenn zutreffend: Um welche Projekte handelt es sich?			31
→ Wie konnten Sie die Eltern dazu gewinnen?			32
f) Wir bieten an unserer Schule Verpflegungsmöglichkeiten für Schüler an, z. B. Frühstück oder Mittagessen, an denen Eltern nichtdeutscher Herkunft mitbeteiligt sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
→ Wenn zutreffend: Wie konnten Sie die Eltern dazu gewinnen?			34
g) An unserer Schule gibt es eine regelmäßige Nachmittagsbetreuung von Schülern, an der Eltern anderer Herkunftssprachen beteiligt sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
→ Wenn zutreffend: Wie beziehen Sie die Eltern ein?			36
Wie konnten Sie die Eltern dazu gewinnen?			37
h) Viele Eltern anderer Herkunftssprache sind an der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften (Sport, Kunst etc.) beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
→ Wenn zutreffend: An welchen Arbeitsgemeinschaften?			39
Wie beziehen Sie die Eltern ein?			40
Wie konnten Sie die Eltern dazu gewinnen?			41
i) Eine Reihe von Eltern anderer Herkunftssprache beteiligt sich an der Gestaltung und Durchführung von Schul-, Sport- und Klassenfesten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42
→ Wenn zutreffend: Wie beziehen Sie die Eltern ein?			43
Wie konnten Sie die Eltern dazu gewinnen?			44

26. Geben Sie bitte an, ob die folgenden Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache zutreffen. (Fortsetzung)

	trifft zu	trifft nicht zu	
j) Eltern deutscher und anderer Herkunftssprachen helfen Schülern an Nachmittagen gemeinsam bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben. → Wenn zutreffend: Wie werden die Eltern einbezogen? _____ Wie konnten die Eltern dazu gewonnen werden?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	45  46  47
k) In die Gestaltung und Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen und Schulfreizeiten beziehen wir Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache / Personen aus anderen Kulturen / Religionen ein. → Wenn zutreffend: Wie beziehen Sie die Eltern / Personen ein? _____ Wie konnten Sie die Eltern / Personen dazu gewinnen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	48  49  50
l) Wir bieten an unserer Schule Informationsveranstaltungen zu bildungsbezogenen Themen speziell für Eltern anderer Herkunftssprachen an. → Wenn zutreffend: Werden die Veranstaltungen nach Herkunftssprachen getrennt durchgeführt? Ja <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> , Nein <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> Werden die Veranstaltungen von einer mit der Herkunftssprache vertrauten Person durchgeführt? Ja <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> , Nein <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	51  52  53
m) An unserer Schule gibt es Kontaktpersonen (auch Lehrer), die mit der Sprache und dem kulturellen Hintergrund der Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache vertraut sind. → Wenn zutreffend: Mit welcher Sprache / Kultur?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	54  55-60
n) Lehrer unserer Schule stellen durch Hausbesuche persönliche Kontakte zu den Eltern anderer Herkunftssprache her. → Wenn zutreffend: Wieviele Lehrer?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	61  62-63
o) Lehrer unserer Schule knüpfen Kontakte zu Eltern anderer Herkunftssprache über Vereine, Verbände und / oder religiöse Träger (z. B. Caritas, Moscheen). → Wenn zutreffend: Um welche Einrichtungen handelt es sich?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	64  65
p) An unserer Schule gibt es Elternvertreter anderer Herkunftssprache. → Wenn zutreffend: Um wieviele Elternvertreter handelt es sich? _____ Welcher Herkunftssprache sind sie? _____ Wie konnten Sie die Eltern dazu gewinnen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	66  67-68 69-74  75

27. Welche weiteren Kooperationsformen gibt es an Ihrer Schule mit Eltern anderer Herkunftssprache, und wie konnten Sie die Eltern dazu gewinnen?

Kooperationsform	Wir konnten die Eltern gewinnen, indem wir ...

76

28. Wie werden Eltern anderer Herkunftssprachen zu Elternabenden und Elternsprechtagen eingeladen?

\_\_\_\_\_

77

29. Wenn Roma-Kinder Ihre Schule besuchen und diese besonders gefördert werden:

In welcher Weise geschieht dies? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

78

Wie kooperieren Sie mit deren Eltern? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

79

30. Wenn Sie verschiedene Möglichkeiten der Kooperation mit Eltern anderer Herkunftssprachen erprobt haben: Wie schätzen Sie ihre Wirkung ein?

Die Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache ...

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) identifizieren sich mehr mit unserer Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
b) kommunizieren mehr mit Eltern deutscher Herkunftssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
c) sind besser über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
d) unterstützen ihre Kinder stärker bei ihren Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
e) fühlen sich ernstgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
f) haben ein größeres Vertrauen zu den Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
g) erzählen mehr über ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
h) nehmen vermehrt an Elternabenden teil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
i) stellen sich häufiger als Elternvertreter zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
j) nehmen vermehrt an Elternsprechtagen teil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10

Weitere Konsequenzen: \_\_\_\_\_

11

## Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer

31. Wenn Lehrer Ihrer Schule (auch Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts) in *Projekten oder Schulversuchen* fortgebildet werden, die die Vermittlung besonderer sprach- oder fachbezogener Kenntnisse und die Förderung eines konstruktiven Umgangs mit kultureller Differenz zum Ziel haben:

a) Um welche besonderen Projekte / Schulversuche handelt es sich? \_\_\_\_\_ 12-13

b) Wieviele Lehrer nehmen daran teil? \_\_\_\_\_ 14-15

c) Wie schätzen Sie diese Angebote ein? \_\_\_\_\_ 16

32. Wenn Lehrer Ihrer Schule (auch Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts) *nicht* in Projekten oder Schulversuchen fortgebildet werden oder ein *zusätzlicher Bedarf* besteht: Für welche Projekte besteht Teilnahmebedarf?

\_\_\_\_\_ 17

33. Wenn an Ihrer Schule *Pädagogische / Fachtage* durchgeführt werden, in denen Fragen zur Migration und Integration von Familien anderer Herkunftssprache bearbeitet werden:

a) Um welche Veranstaltungen handelt es sich? \_\_\_\_\_ 18

b) Wer führt die Veranstaltungen durch? \_\_\_\_\_ 19

c) Wieviele Lehrer nehmen daran teil? \_\_\_\_\_ 20-21

34. Wenn Lehrer Ihrer Schule an *Supervisionen* im Zusammenhang mit migrationsspezifischen Themen und Problembereiche teilnehmen:

a) Wer führt die Supervisionen durch? \_\_\_\_\_ 22

b) Wieviele Lehrer nehmen daran teil? \_\_\_\_\_ 23-24

35. Wenn es an Ihrer Schule einen *institutionalisierten regelmäßigen Erfahrungsaustausch* unter den Kollegen zu Konzepten und Inhalten gibt, die auf die Bildungsförderung von Schülern anderer Herkunftssprache bezogen sind:

a) Wie oft findet dieser Erfahrungsaustausch statt? monatlich ☐, vierteljährlich ☐, halbjährlich ☐, einmal jährlich ☐, \_\_\_\_\_ 25

b) Wieviele Lehrer nehmen daran teil? \_\_\_\_\_ 26-27

36. Wenn sich Lehrer Ihrer Schule Kenntnisse in einer oder mehreren Herkunftssprachen ihrer Schüler erworben haben:

a) Um wieviele Lehrer handelt es sich? \_\_\_\_\_ 28-29

b) Um welche Sprache(n) handelt es sich? \_\_\_\_\_ 30-41

c) Welche Auswirkungen haben die Sprachkenntnisse? \_\_\_\_\_ 42

37. Welche Fortbildungsangebote werden von Lehrern Ihrer Schule noch in Anspruch genommen (wie Auslandsaufenthalte, Angebote des HeLP, der VHS, Tandemstudium, Ferienuniversitäten)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 43

## Abschließende Stellungnahmen zu Förderung und Schulerfolg von Schülern anderer Herkunftssprachen

38. Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen *zustimmen*, und wie *wichtig* sie Ihnen sind.

	stimmt	stimmt nicht	sehr wichtig	eher wichtig	eher un- wichtig	nicht wichtig	
a) Unsere Schule kooperiert mit Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, aus denen Schüler anderer Herkunftssprache aufgenommen werden. <i>Wenn zutreffend: In welcher Weise?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44-45  46
b) Unsere Schule kooperiert mit Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, an die sie Schüler anderer Herkunftssprache abgibt. <i>Wenn zutreffend: In welcher Weise?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47-48  49
c) Unsere Schule kooperiert mit Institutionen, die Förderangebote für diese Zielgruppe entwickeln. <i>Wenn zutreffend: In welcher Weise?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50-51  52
d) Fachlehrer / Fachkräfte anderer Herkunftssprache sind in unser Kollegium sehr gut integriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53-54
e) Die Institutionen, die Förderangebote für diese Zielgruppe entwickeln, stimmen ihre Konzepte untereinander ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55-56
f) Der Erfolg unserer Fördermaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen wird regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57-58
g) Unser Kollegium überlegt gemeinsam, warum bestimmte Förderziele nicht erreicht wurden und auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe gewährleistet werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59-60
h) Wir überprüfen an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe unsere Empfehlungs- und Überweisungspraxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61-62
i) Wir achten darauf, dass keine bildungsbezogenen Entscheidungen getroffen werden, die die Schüler anderer Herkunftssprache gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache benachteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63-64
j) Förderziele und -methoden für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind im Förderkonzept <sup>1</sup> unseres Schulprogramms verankert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65-66
k) Eine externe Evaluation ist notwendig, um den Erfolg der Förderangebote für diese Zielgruppe besser beurteilen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67-68
l) Durch die Fördermaßnahmen konnten wir die Anzahl der Klassenwiederholungen bzw. Zurückstellungen erheblich verringern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69-70

<sup>1</sup> Bitte fügen Sie das Förderkonzept als Anlage bei (Kurzfassung 1 DIN-A-4-Seite).

39. Woran liegt es Ihrer Meinung nach, wenn der Schulerfolg, gemessen an Übergangsquoten und Abschlüssen, von Schülern anderer Herkunftssprachen nicht dem von Schülern deutscher Herkunftssprache vergleichbar ist?

Wenn der Schulerfolg vergleichsweise geringer ist, dann liegt dies .....					
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	
a) an einer mangelnden Förderung ihrer Bildungsentwicklung (auch der deutschen Sprache) vor der Einschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
b) an der frühzeitigen Selektion nach Bildungsgängen / Schulformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
c) an einem anderen Bildungsverständnis der Eltern anderer Herkunftssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
d) an einer mangelnden elterlichen Unterstützung in schulischen Belangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
e) am monolingualen / monokulturellen Charakter unseres Schulsystems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
f) an der Orientierung der Eltern an Bildungsvorstellungen des Herkunftslandes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
g) an der unzureichenden diagnostischen Kompetenz der Lehrer bei der Erkennung von Förderbedürftigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
h) an einer zu starken fachwissenschaftlichen Ausrichtung der Lehreraus- und -fortbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
i) an einer unzulänglichen Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
j) an einem anderen Lern- und Leistungsverständnis der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
k) an anderen Strategien der Wissensaneignung und -weitergabe durch Eltern anderer Herkunftssprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
l) an Unterrichtsmaterialien, die der kulturellen Unterschiedlichkeit nicht gerecht werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12

Weitere Gründe: \_\_\_\_\_

13

40. Wenn Sie über „Förderangebote für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprache“, „Kooperation zwischen Schule und Elternhaus“ und „Fortbildung für Lehrer“ noch einmal kritisch nachdenken: Was müsste grundsätzlich geändert werden?

---



---



---



---



---

14

## B.2 Fragebogen Anhang 1 zu Deutschförderangeboten

Anhang 1 **DIPF**

## Formular für Deutschförderangebote in extra eingerichteten Klassen / Kursen

Schulstempel:

Wird vom DIPF ausgefüllt	
lfn. Nr.	_____
Schulnr.	_____
Anhang 1 Formularnr.	_____

1-3

4-7

8-10

Für den Fall *mehrerer* Angebote füllen Sie bitte weitere Formulare aus.

## 1. Genaue Bezeichnung des Förderangebotes:

11-12

## 2. Angaben zur Zielgruppe:

a) Schulform			13-14
b) Jahrgangsstufe(n):			15-18
c) Teilnehmerzahl im Förderangebot:			19-20
d) Werden mit der Fördermaßnahme <b>alle</b> förderbedürftigen Schüler <b>dieser Zielgruppe</b> erreicht?	Ja <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Nein <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	21
→ Wenn nein:			
Wieviel Prozent der Schüler dieser Zielgruppe werden nicht gefördert? _____			22-23
Warum kann der Bedarf nicht gedeckt werden? _____			24
e) Werden auch Schüler deutscher Herkunftssprache innerhalb dieser Maßnahme gefördert?	Ja <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Nein <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	25

## 3. Wie wird die Maßnahme finanziert?

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) Es gibt keine Förderung	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	26
b) Die Maßnahme wird gefördert durch ...			
Europäischen Sozialfond (ESF)	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	27
Hessisches Kultusministerium / Staatliches Schulamt	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	28
Ministerium für Jugend, Arbeit und Soziales	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	29
andere Landesbehörden: Welche?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	30
Jugendhilfe	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	31
Amt für Multikulturelle Angelegenheiten	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	32
Arbeitsamt	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	33
andere städtische Einrichtungen: Welche?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	34
Freie Träger (z. B. Vereine, Kirchen): Welche?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	35
Stiftungen: Welche?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	36

Weitere: \_\_\_\_\_

37

1

**4. Welches Konzept liegt dem Förderangebot zugrunde?**

a) Das Konzept orientiert sich ....	trifft zu	trifft nicht zu
an Schulbüchern, die im Regelunterricht eingesetzt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
an einem speziell für dieses Förderangebot entwickelten Curriculum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Das Curriculum ...		
→ orientiert sich an gedruckten Unterrichtsmaterialien <i>Wenn zutreffend: An welchen?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ wurde selbst entwickelt <i>Wenn zutreffend: Von wem wurde es entwickelt?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vom durchführenden Lehrer / Lehrerteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vom durchführenden Lehrer und (Fach)Lehrern anderer Herkunftssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von Fachkollegen des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in Kooperation mit Kollegen anderer, auch weiterführender Schulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in Kooperation mit anderen außerschulischen Kooperationspartnern <i>Wenn zutreffend: mit welchen?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere: \_\_\_\_\_

**5. Wie wichtig sind die folgenden Förderschwerpunkte des Konzepts?**

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	gar nicht wichtig
a) Förderung der korrekten Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift: sprachlich-grammatische Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Förderung des Sprachverständnisses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Befähigung zur Kommunikation in normalen Interaktionssituationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Förderung der fachspezifischen Sprachkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Entwicklung der Bewusstheit für Unterschiede in Sprachgebrauch und Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Förderung der individuellen Lern- und Leistungsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Selbstbewusstsein)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Förderschwerpunkte: \_\_\_\_\_

**6. Wie wird das Förderkonzept durchgeführt?**

Der Unterricht / Kurs wird durchgeführt ....	trifft zu	trifft nicht zu
a) von einem Deutschlehrer unserer Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) von einem Lehrer mit einer speziellen Ausbildung <i>Wenn zutreffend: mit welcher?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) in Teamarbeit von (Fach)Lehrern deutscher und anderer Herkunftssprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) in Teamarbeit mehrerer Fachlehrer <i>wenn zutreffend: Wie geschieht dies? _____</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**6. Wie wird das Förderkonzept durchgeführt? (Fortsetzung)**

Der Unterricht / Kurs wird durchgeführt ....	trifft zu	trifft nicht zu	
e) in Abstimmung mit dem Stundenplan der Regelklasse, um die Teilnahme an den Fächern zu ermöglichen, die keine Förderung voraussetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65
f) in inhaltlicher Abstimmung mit dem Fachlehrer des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66
g) verbindlich für alle Schüler über einen festgelegten Zeitraum <i>Wenn zutreffend: über welchen?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67 68
h) in Abhängigkeit vom individuellen Lernfortschritt des Schülers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69
i) differenziert nach Anfängern und Fortgeschrittenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70

**7. Nach welchen Kriterien nehmen die Schüler an dem Förderangebot teil?**

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) nach ihrer Nationalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
b) nach Durchführung eines standardisierten Tests <i>Wenn zutreffend: Welcher Test?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 3
c) nach Durchführung eines informellen Tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
d) durch das Aufnahme- und Beratungszentrum zugewiesen (ABZ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
e) durch Schulleiterentscheidung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
f) auf Grund der Fachnote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
g) nach Bedarfsfeststellung durch den Deutschlehrer des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
h) nach Schülerwunsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
i) nach Elternwunsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
j) nach Rat eines Schulpsychologen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
k) nach Rat eines Sonderpädagogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

13

**8. Wie findet die Lernerfolgskontrolle statt?**

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) Keine Lernerfolgskontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
b) Standardisierter Test <i>Wenn zutreffend: Welcher Test?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15 16
c) Informeller Test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
d) Klassenarbeit(en) innerhalb des Unterrichts / Kurses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
e) mündliche Prüfung innerhalb des Unterrichts / Kurses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
f) auf Grund einer normalen Kommunikationssituation im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
g) Prüfung durch den Fachlehrer des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
h) durch probeweise Teilnahme am Regelunterricht mit Lehrerurteil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
i) durch Nachweis der Verbesserung der fachlichen Leistungen im Regelunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
j) durch indirekte Kontrolle von erwünschten Effekten (z. B. Schulempfehlungen, Übergangsquoten, Bildungsabschlüsse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24

**9. Wie schätzen Sie die Maßnahme ein?**

a) Die Lerngruppe /-klasse ist ...	trifft zu	trifft nicht zu	
zu groß	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	25
zu stark fluktuierend	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	26
zu altersheterogen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	27
zu leistungsheterogen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	28
kulturell zu heterogen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	29
zu wenig motiviert	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	30
b) Die Teilnahme der Schüler ist zu unregelmäßig <i>Wenn zutreffend: Woran liegt das?</i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	31 32
c) Die didaktische und methodische Kompetenz des (Fach)Lehrers ist förderungsbedürftig	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	33
d) Das Förderkonzept ist verbesserungsbedürftig <i>Wenn zutreffend: Was müsste verbessert werden?</i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	34 35
e) Mit dieser Maßnahme wird das Förderziel erreicht werden	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	36

### B.3 Fragebogen Anhang 2 zu Förderangeboten in einzelnen Unterrichtsfächern

Anhang 2 **DIPF**

#### Förderangebote für einzelne Unterrichtsfächer in extra eingerichteten Klassen / Kursen

Schulstempel:

Wird vom DIPF ausgefüllt		
lfn. Nr.	_____	1-3
Schulnr.	_____	4-7
Anhang 2 Formularnr.	_____	8-10

Für den Fall *mehrerer* Maßnahmen füllen Sie bitte weitere Formulare aus.

#### 1. Genaue Bezeichnung des Förderangebotes:

11-12

#### 2. Angaben zur Zielgruppe:

a) Schulform			13-14
b) Jahrgangsstufe:			15-18
c) Teilnehmerzahl im Förderangebot:			19-20
d) Werden mit der Fördermaßnahme alle förderbedürftigen Schüler <b>dieser Zielgruppe</b> erreicht?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	21
→ Wenn nein:			
Wieviel Prozent der Schüler dieser Zielgruppe werden nicht gefördert? _____			22-23
Warum kann der Bedarf nicht gedeckt werden? _____			24
e) Werden auch Schüler deutscher Herkunftssprache innerhalb dieser Maßnahme gefördert?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	25

#### 3. Wie wird die Maßnahme finanziert?

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) Es gibt keine Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
b) Die Maßnahme wird gefördert durch ...			
Europäischen Sozialfond (ESF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
Hessisches Kultusministerium / Staatliches Schulamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
Ministerium für Jugend, Arbeit und Soziales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
andere Landesbehörden: Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
Jugendhilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
Amt für Multikulturelle Angelegenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
Arbeitsamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
andere städtische Einrichtungen: Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
Freie Träger (z. B. Vereine, Kirchen): Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
Stiftungen: Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36

Weitere: \_\_\_\_\_

37  
1

#### 4. Welches Konzept liegt der Fördermaßnahme zugrunde?

a) Das Konzept orientiert sich ...

	trifft zu	trifft nicht zu
an Schulbüchern, die im Regelunterricht eingesetzt werden	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
an einem speziell für dieses Förderangebot entwickelten Curriculum	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

38

39

b) Das Curriculum wurde entwickelt ...

vom durchführenden Fachlehrer / Fachlehrerteams	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
vom durchführenden Lehrer und (Fach)Lehrern anderer Herkunftssprache	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
von Fachkollegen des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
in Kooperation mit Fachlehrern anderer, auch weiterführender Schulen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
in Kooperation mit anderen außerschulischen Kooperationspartnern	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
Wenn zutreffend: mit welchen?		

40

41

42

43

44

45

46

Weitere: \_\_\_\_\_

47

#### 5. Welche Förderschwerpunkte liegen dem Konzept zugrunde?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

48

#### 6. Wie wird die Fördermaßnahme durchgeführt?

Der Unterricht / Kurs wird durchgeführt ....

	trifft zu	trifft nicht zu
a) von einem Fachlehrer unserer Schule	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
b) von einem Lehrer mit einer speziellen Ausbildung Wenn zutreffend: mit welcher?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
c) in Teamarbeit von (Fach)Lehrern deutscher und anderer Herkunftssprachen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
d) in Teamarbeit mehrerer Fachlehrer wenn zutreffend: Wie geschieht dies? _____	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
e) in Abstimmung mit dem Stundenplan der Regelklasse, um die Teilnahme an den übrigen Fächern zu ermöglichen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
f) in inhaltlicher Abstimmung mit dem Fachlehrer des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
g) verbindlich für alle Schüler über einen festgelegten Zeitraum Wenn zutreffend: über welchen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
h) in Abhängigkeit vom individuellen Lernfortschritt des Schülers	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
i) differenziert nach Anfängern und Fortgeschrittenen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

**7. Nach welchen Kriterien nehmen die Schüler an der Fördermaßnahme teil?**

	trifft zu	trifft nicht zu
a) auf Grund der Fachnote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) nach Bedarfsfeststellung durch den Fachlehrer des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) nach Schülerwunsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) nach Elternwunsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) nach Rat eines Schulpsychologen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) nach Rat eines Sonderpädagogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstige Kriterien : \_\_\_\_\_

**8. Wie findet die Lernerfolgskontrolle statt?**

	trifft zu	trifft nicht zu
a) Keine Lernerfolgskontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Klassenarbeit(en) innerhalb des Unterrichts / Kurses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) mündliche Prüfung innerhalb des Unterrichts / Kurses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Prüfung durch den Fachlehrer des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) durch probeweise Teilnahme am Regelunterricht mit Lehrerurteil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) durch Nachweis der Verbesserung der fachlichen Leistungen im Regelunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) durch indirekte Kontrolle von erwünschten Effekten (z. B. Schulempfehlungen, Übergangsquoten, Bildungsabschlüsse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Wie schätzen Sie die Maßnahme ein?**

	trifft zu	trifft nicht zu
a) Die Lerngruppe /-klasse ist ...		
zu groß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu stark fluktuierend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu altersheterogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu leistungsheterogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kulturell zu heterogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu wenig motiviert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Teilnahme der Schüler ist zu unregelmäßig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn zutreffend: Woran liegt das?		
c) Die didaktische und methodische Kompetenz des (Fach)Lehrers ist förderungsbedürftig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Das Förderkonzept ist verbesserungsbedürftig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn zutreffend: Was müsste verbessert werden?		
e) Mit dieser Maßnahme wird das Förderziel erreicht werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## B.4 Fragebogen Anhang 3 zu weiteren Angeboten

Anhang 3 **DIPF**

## Weitere Angebote

Schulstempel:

Wird vom DIPF ausgefüllt	
Ifn. Nr.	_____
Schulnr.	_____
Anhang 3 Formularnr.	_____

1-3

4-7

8-10

Für den Fall *mehrerer* Angebote füllen Sie bitte weitere Formulare aus.

## 1. Genaue Bezeichnung des Angebotes:

11-12

## 2. Angaben zur Zielgruppe:

a) Schulform			13-14
b) Jahrgangsstufe:			15-18
c) Teilnehmerzahl im Förderangebot:			19-20
d) Werden mit der Fördermaßnahme alle förderbedürftigen Schüler <b>dieser Zielgruppe</b> erreicht?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	21
→ Wenn nein:			
Wieviel Prozent der Schüler dieser Zielgruppe werden nicht gefördert? _____			22-23
Warum kann der Bedarf nicht gedeckt werden? _____			24
e) Werden auch Schüler deutscher Herkunftssprache innerhalb dieser Maßnahme gefördert?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	25

## 3. Wie wird das Angebot finanziert?

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) Es gibt keine Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
b) Es wird gefördert durch ...			
Europäischen Sozialfond (ESF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
Hessisches Kultusministerium / Staatliches Schulamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
Ministerium für Jugend, Arbeit und Soziales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
andere Landesbehörden: Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
Jugendhilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
Amt für Multikulturelle Angelegenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
Arbeitsamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
andere städtische Einrichtungen: Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
Freie Träger (z. B. Vereine, Kirchen): Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
Stiftungen: Welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36

Weitere: \_\_\_\_\_

37

**4. Welches Konzept liegt dem Angebot zugrunde?**

a) Das Konzept orientiert sich ...	trifft zu	trifft nicht zu	
an Schulbüchern, die auch im Regelunterricht eingesetzt werden	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	38
an bereits erfolgreich praktizierten Modellen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	39
<i>wenn zutreffend: an welchen?</i>			40
an einem speziell für dieses Angebot entwickelten Curriculum	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	41
b) Das Curriculum wurde entwickelt ...			
vom durchführenden (Fach)Lehrer / (Fach)Lehrerteams	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	42
vom durchführenden Lehrer und (Fach)Lehrern anderer Herkunftssprache	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	43
mit Fachkollegen des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	44
in Kooperation mit Kollegen anderer, auch weiterführender Schulen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	45
in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	46
in Kooperation mit anderen außerschulischen Kooperationspartnern	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	47
<i>Wenn zutreffend: mit welchen?</i>			48

Weitere: \_\_\_\_\_

49

**5. Welche Förderschwerpunkte liegen dem Konzept zugrunde?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

50

**6. Wie wird das Angebot durchgeführt?**

	trifft zu	trifft nicht zu	
a) von einem (Fach)Lehrer unserer Schule	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	51
b) von Lehrern / Fachkräften mit einer speziellen Ausbildung	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	52
<i>Wenn zutreffend: mit welcher?</i>			53
c) von sonstigen Personen: welchen?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	54
d) in Teamarbeit von Lehrkräften deutscher und anderer Herkunftssprache	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	55
e) in Teamarbeit mehrerer Fachlehrer / Fachkräfte	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	56
<i>wenn zutreffend: Wie geschieht dies?</i> _____			57
f) in Abstimmung auf den Stundenplan der Regelklasse, um die Teilnahme an den übrigen Fächern zu ermöglichen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	58
g) in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	59
h) verbindlich für alle Schüler über einen festgelegten Zeitraum	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	60
<i>Wenn zutreffend: über welchen?</i>			61
i) in Abhängigkeit vom individuellen Bedarf des Schülers	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	62
j) differenziert nach Anfängern und Fortgeschrittenen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	63

**7. Nach welchen Kriterien nehmen die Schüler an dem Angebot teil?**

	trifft zu	trifft nicht zu
a) nach Bedarfsfeststellung durch den Lehrer	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
b) nach Schülerwunsch	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
c) nach Elternwunsch	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
d) nach Rat eines Schulpsychologen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
e) nach Rat eines Sonderpädagogen	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

64

65

66

67

68

*Sonstige Kriterien:* \_\_\_\_\_

69

**8. Wie findet die Erfolgskontrolle statt?**


---



---



---



---

70

**9. Wie schätzen Sie das Angebot ein?**


---



---



---



---

71



## B.5 Erinnerungsschreiben DIPF



Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
 German Institute for International Educational Research · Institut Allemand de Recherche Pédagogique  
 Internationale

Priv. Doz. Dr. Dorothea Bender-Szymanski

Schloßstraße 29  
 D-60486 Frankfurt am Main  
 Tel. (49-69) 2 47 08-224  
 Fax (49-69) 2 47 08-444  
 E-mail: bender@dipf.de  
 http://www.dipf.de

Frankfurt, den 15. 2. 02

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ende letzten Jahres haben wir Ihnen einen Fragebogen zu Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen zugeschickt, in dem auch Kooperationsformen zwischen Elternhaus und Schule sowie die Lehrerfortbildung berücksichtigt werden. Unser Ziel ist es, eine umfassende Bestandsaufnahme der Angebote für diese Zielgruppen zu erarbeiten. Viele Schulen entwickeln ein hohes Mass an Eigeninitiative und stellen erfolgreich Förderangebote bereit, die jedoch nirgends dokumentiert sind. Aber auch über die Bedarfslage können keine flächendeckenden Angaben gemacht werden. Konzeptionelle, personelle und finanzielle Konsequenzen lassen sich jedoch sinnvoll erst dann in die Wege leiten, wenn auch darüber Informationen vorliegen.

Leider haben wir von Ihnen noch keine Rückantwort erhalten. Wir möchten Sie deshalb mit diesem Erinnerungsschreiben sehr darum bitten, die Dokumentation zu unterstützen und uns den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens 8. März zurückzuschicken, damit wir eine aussagekräftige Datenbasis erhalten.

Wir möchten ausdrücklich darauf hinweisen, dass die Befragung *nicht* der Kontrolle der einzelnen Schulen dient. Auch die Anonymität der Einzelschule bleibt gewahrt, da die Daten nur aggregiert dargestellt werden.

Über die Ergebnisse werden die Schulen selbstverständlich informiert.

Wenn Sie den Fragebogen nicht mehr verfügbar haben sollten, können Sie ihn entweder unter <http://www.dipf.de/projekte/fragebogen.htm> im Internet abrufen. Sie können ihn aber auch unter der Tel. - Nr. 069 / 24 70 82 24 oder der Tel. - Nr. 069 / 24 70 83 03 (Herr Kodron) nochmals anfordern.

Für Ihre Mitarbeit bedanke ich mich herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

(Priv. Doz. Dr. Dorothea Bender-Szymanski)

## B.6 Wünsche nach Deutschfördermaßnahmen

G	Vor-, Mitlaufkurse für Schulanfänger, Intensivkurse für Seiteneinsteiger
G	Vorlaufkurse, Integrationskurse für Roma-Schüler (sprachbezogen)
G	Deutsch für Schulanfänger
G	Mdl. und schriftliche Kommunikation
G	deutsch für ausländische Kinder
G	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
G	Erweiterung der Stundenzahl für die Fördergruppen
G	Lese-Rechtschreibförderung
G	Förderangebote für Seiteneinsteiger
G	DaZ
G	Lesekurse
G	Sprachfähigkeit Deutsch für Schulanfänger
G	Mitlaufkurse
G	Intensivkurs für Seiteneinsteiger, allgemeine Deutschförderung (in Kleingruppen)
G	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
G	Vorlauf- und Mitlaufkurse für Schulanfänger
G	Deutsch als Zweitsprache
G	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
G	Vorlauf und Mitlaufkurse für Schulanfänger
G	Deutschförderkurse 1-4
G	Vorlauf/Mitlaufkurse für Schulanfänger
G	Deutschförderung: Wortschatzerweiterung
G	Seiteneinsteigerförderung Alphabetisierung
G	Ausgleich von Sprachdefiziten
G	Deutschförderkurse
GF	Mitlaufkurse für Schulanfänger
GF	gramm. richtiges Sprechen, Rechtschreibung
GF	Deutsch-Mitlauf-Kurse für Kl. 1-6
GF	Deutsch als Zweitsprache
GF	Deutsch für Seiteneinsteiger / Neumigranten
GF	Spracherwerb
GH	Mitlaufkurse, Intensivkurse in der Grundschule
GH	Aufbaukurs 1/2 Jahr nach Intensivkurs, Zusatzunterricht Deutsch 4 Wochenstunden
GH	Deutsch als Zweitsprache
GH	Erlernen der deutschen Sprache in der Grundschule
GH	Fördermaßnahmen für Einzelbetreuung
H	Alphabetisierungskurse
H	Deutschförderung zusätzlich zum Regelunterricht
H	Lese- Rechtschreibförderung etc.
H	Deutschförderunterricht
IGS	Aussprachetraining
IGS	Sprachverständnis
IGS	Lese/Rechtschreibförderung
KGS	Sprachförderkurse
KGS	Begleitende Förderung zum Deutschunterricht: Rechtschreibung, Ausdrucksfähigkeit, Grammatik für ausländische und deutsche Schüler, die aufgrund wenig anregender Umgebung erhebliche Defizite haben
KGS	Leseförderung/Lese-Rechtschreibförderung DaZ

KGS	Klassen 5/6 Sprech- und Lesefähigkeit, Wortschatzarbeit
R	Deutsch-Förderkurse
R	Kleingruppen und gezielte Einzelförderung, insb. für Schüler, die erst kurze Zeit in Deutschland sind, aber keine Seiteneinsteiger (mehr) sind
R	Rechtschreib- und Lesekurse
R	Rechtschreibung, Ausdruck
R	Deutschförderung Kl. 7-10
R	Förderkurs für Legastheniker Förderkurs für gute Schüler
R	bessere Eingliederung in weiterführende Schulen (sprachbezogen)
GYM	Rechtschreibförderkurs
GYM	Förderangebote beim Übergang aus Kl.4 Intensivkurse für neu Zugewanderte
GYM	Rechtschreibung und Kommunikation, Ausprägung von Sprachstrukturen, sprachl. Wendungen
GYM	Deutschförderung vor allem für türkische, russische und serbische Schüler
GYM	Sicherung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, Lesetechniken Alphabetisierungskurse
GYM	weitere Deutschförderkurse
GYM	Deutschförderkurse
GYM	zusätzlicher Deutschunterricht in 5 + 6
GYM	Deutschförderung für deutsche und Schüler anderer Herkunftssprachen
SO	Deutschförderung
SO	allgemeine Sprachförderung
SO	noch mehr Einzelförderung aufgrund von Sehbehinderung
SO	Deutsch für Hörgeschädigte
SO	Deutschförderung (Wortschatz, Syntax, Schulung des phonetischen Gehörs)
SO	Lesen und Rechtschreibung
BS	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
BS	Festigung der deutschen Sprache
BS	Alphabetisierungskurse
BS	mündl. Ausdrucksfähigkeit, Rechtschreibung, Grammatik, Textverständnis
BS	Deutschförderung für Zugewanderte, Seiteneinsteiger
BS	Rechtschreibung
BS	Rechtschreibung
BS	Deutsch-Stützkurs
BS	EiBE BGJ
BS	Intensivkurse Deutsch
Rest	Textverständnis/allg. Texterfassung
Rest	Lese-Rechtschreibförderung, Deutsch als Zweitsprache
Rest	Förderkurse beim Übergang in weiterführende Schulen (Realschule, Gymnasium)
Rest	Deutschförderkurse; wir sind dabei, ein eigenes Konzept zu entwickeln

## B.7 Förderangebote in der deutschen Sprache

G	Vorlauf/Mitlaufkurs Leseförderung LRS-Kurse Deutsch für Ausländer (DfA) Differenzierungsangebot für Kinder, die nicht am ev. oder kath. Religionsunterricht teilnehmen (Reli-Restkinder)
G	Förderkurs Deutsch in Jahrgangsstufen Vorlauf/Mitlaufkurs Intensivkurs für Seiteneinsteiger
G	Deutschförderkurse (8)
G	Lese-Rechtschreibförderung DfA
G	Stundenweise Deutsch-Förderung in Kleingruppen parallel oder im Anschluss an den Unterricht
G	Deutsch Förderkurs (3.Klasse) Deutsch-Förderkurs (1./2. Klasse)
G	Seisop
G	Seiteneinsteigerkurs
G	Fördermaßnahmen für Seiteneinsteiger
G	Förderung der Lesefähigkeit u.d. Textverständnisses Seiteneinsteigerkurs Mitlaufkurs
G	Deutsch-Förderunterricht
G	Deutschförderkurs für Schüler anderer Herkunftssprachen
G	Deutsch-Förderung
G	DaZ Intensivkurs für Seiteneinsteiger
G	Deutsch und PC Intensivkurs für Seiteneinsteiger
G	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
G	Intensivkurs für Seiteneinsteiger Vorlauf-Mitlaufkurs für Schulanfänger Deutsch und PC
G	Deutschförderangebote in der Lernwerkstatt
G	DaZ Intensivkurs für Seiteneinsteigerin Schriftspracherwerb eines Romakindes
G	DfA
G	Deutschförderung
G	Deutsch und PC
G	"Von Nix kommt Nix!" - Sprachförderung zur Stärkung der Deutsch-Kompetenz
GF	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
GF	Deutsch für Seiteneinsteiger
GF	Förderstunden mit Kleingruppen
GF	Vorlauf/Mitlaufkurs für Schulanfänger
GH	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
GH	Mitlaufkurse für SchulanfängerInnen Förderstunden in Deutsch in jedem Jahrgang, vermehrt in 5, 6, 7
GH	Klassenverbandsähnlicher Intensivkurs Klasse 5-6 Klassenverbandsähnlicher Intensivkurs Klasse 7-9
GH	Intensivkurs Vorlauf/Mitlaufkurs für Schulanfänger
GH	Integration ausländischer Seiteneinsteiger
H	Sprachförderung (mit Hausaufgabenhilfe) IK für Seiteneinsteiger
H	Zweitalphabetisierung
	IK-Deutsch für Seiteneinsteiger
H	Intensivkurs f. Seiteneinsteiger (IKB) 7-10 Intensivkurs f. Seiteneinsteiger (IK-AOK) 9-11 Intensivkurs f. Seiteneinsteiger (IKB) 7-10 Intensivkurs f. Seiteneinsteiger (IK-AOK) 7-10
H	Deutsch-Intensivkurs
IGS	Schule mit hohem Zuwanderungsanteil / Deutschunterricht für Seiteneinsteiger - Sonderprogramm einschließlich IN-

	TEGRA
IGS	Förderunterricht Deutsch
IGS	Deutsch-Intensivkurs (16stdg) Deutsch-Förderkurse (4Stdg.) Deutsch-Doppelsteckung Deutsch -Förderung im WP-Unterricht Lese-Rechtschreibförderung
IGS	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
IGS	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
KGS	Sprachförderkurse
KGS	Förderkurse Deutsch
KGS	Deutschförderung Förderstunde Deutsch-Mathe, Lerntechniken
KGS	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
R	Deutsch-Förderkurse
R	Sonderprogramm zur Verbesserung der deutschen Sprache
R	Deutsch-Rechtschreibkurs
R	Förderung der Lese- und Rechtschreibleistung KI 5/6
R	Deutsch als Zweitspache
R	Deutsch als Zweitspache IK für Seiteneinsteiger
R	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
R	Literatur u. Arbeit mit Texten (Jg. 9/10, geschlechtspez. jeweils klassenübergreifend 4Gruppen a 2 Wochstd.) Deutsch-Förderung 7/8 (zwei Dt.-Lehrer teilen sich je 1Kl., 8 Lerngruppen a 4 Wochstd.) Deutsch-Förderung 5/6 (klassenübergreifend, in 4 Grp. pro Jg. a 2 Wochstd.)
R	Deutsch-Förderkurs
GYM	Stützkurs Deutsch
GYM	Deutschförderung
GYM	Rechtschreibförderkurs 5./6. Klasse
GYM	Förderung von SchülerInnen mit unzureichenden dt. Sprachkenntnissen
GYM	Deutsch-Förderkurse
GYM	Deutschförderkurs Lese-Rechtschreibförderung
GYM	Deutschförderung
GYM	Intensivkurs für Seiteneinsteiger (Grundkurs)
GYM	Deutschförderung mit Hausaufgabenhilfe
SO	Einzel-und Kleingruppenförderung (Doppelbesetzung)
SO	Deutsch-Förderkurs in Einzel- u. Kleingruppen wg. Sehbehinderung Deutsch-Förderkurs in Einzel- u. Kleingruppen wg. Sehbehinderung
BS	Neue Deutsche Rechtschreibung
BS	Deutsch
BS	Besonderer Bildungsgang / Deutsch für Ausländer
BS	Besondere Bildungsgänge
BS	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
BS	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
Rest	Intensivkurs f. Seiteneinsteiger Deutschförderkurs
Rest	Intensivkurs für Seiteneinsteiger
Rest	DAZ im Rahmen des WPU-Angebotes Vorsemester (1-2Semester), dem Regelunterricht der Hauptschule oder Realschule vorgeschaltet
Rest	Deutsch als Zweitsprache anstelle der 2. Fremdsprache Aufbaukurs
Rest	Intensivkurs für Seiteneinsteiger

## B.8 Unterrichtsprojekte / Projektstage

G	Projektstage
G	"Wir verschönern unsere Schule"
G	Feste dieser Welt, Schulhofgestaltung, Flohmärkte
G	Hapkido
G	Austausch und Begegnungsfahrten mit Partnerschule
G	Begleitung bei Unterrichtsgängen
G	Projekt Ernährung/Sportwoche/Unterschiedliche Kulturen
G	Interessierte Eltern helfen bei Sachprojekten, Schulhofgestaltung am Wochenende
G	Projektwoche
G	Verschiedene Projekte, nicht spezifisch auf das Herkunftsland bezogen
G	"Kinder aus aller Welt"
G	Schulprojekte, Basar
G	allgemeine Mitarbeit
G	z.B. Kinder dieser Erde
G	Kinder aus anderen Ländern
G	interkulturelle Projekte
G	Klassenprojekte
G	Projekt zum Kennenlernen anderer Länder und Sitten, Projekte zur Sinnesschulung
G	Mitarbeit wie bei deutschen Eltern
G	multikulturelles Kochen
G	Bastelnachmittage
G	Diverse Projekte unserer Schule
GF	Lesespiel, Umweltprojekte
GF	Mithilfe bei Projekten der Kl. 1
GH	Präsentation Projektstage
GH	Projektwochen, einzelne Unterrichtsprojekte
GH	Projektwoche
H	Schulhofgestaltung
H	Einbeziehung der Eltern in den Unterricht
IGS	Unterstützung bei Aktionen des Fördervereins
IGS	Internationale Tage, Projektwochen
IGS	Projektstage
KGS	Tag der offenen Tür
KGS	Elternforum (1x jährlich), Klassenraumgestaltung
R	Projektwoche
R	verschieden, je nach Projektwochenthema
R	unterschiedlich, je nach Themenstellung
GYM	gesellschaftliche Veranstaltungen
GYM	Projektwoche
GYM	im Rahmen der Projektwoche, z.B. Peruprojekt
GYM	Tage der offenen Tür, Landheimaufenthalte, landeskundliche Themen
GYM	Migrationserfahrungen
GYM	Folklore, Gastronomieprojekte
SO	Projektwochen
SO	Tag der offenen Tür
BS	Berufsbezogene und landeskundliche Infos

## B.9 Schul-, Sport- und Klassenfeste

G	Wie „andere“ Eltern auch: Organisation und Verpflegung
G	je nachdem
G	Organisation
G	Aufsicht, Verköstigung, Spiele
G	gemeinsame Planung, Aufgabenverteilung
G	Eltern helfen an Ständen, beim Verkauf, spenden Essen und Getränke
G	Konkrete Aufgabenstellungen
G	Mitorganisation
G	Feiern, Theater- und Musikaufführungen von deutschen und französischen Festen
G	ebenso wie deutsche Eltern
G	so wie deutsche Eltern auch
G	im Rahmen der allg. Elternmitarbeit
G	Mitplanung, Mitgestaltung
G	Vorbereitung und Gestaltung von Einschulungsfesten etc.
G	gleiche Beteiligung wie deutsche Eltern
G	wie die deutschen Eltern
G	Planung, Durchführung
G	Organisation und Durchführung
G	Eltern kochen und backen landestypische Speisen
G	Schulfeste, Kuchenverkauf
G	Aktivitäten wie deutsche Eltern: Verkauf, Herstellung von Kaffee, Kuchen usw.
GF	z.B. Verkauf Cafeteria
GF	z. B. durch Informationen über andere Kulturen
GF	Unterstützung bei der Aufsichtsführung
GH	Sportveranstaltungen
GH	Wie deutsche Eltern auch - jeder bietet an, was er/sie kann
GH	Mitarbeit unter Leitung der Lehrer
GH	gemeinsame Planung, Aufgabenverteilung
H	aktive Teilnahme an den Festen. Beispiel: Internationale Spezialitäten am Weihnachtsmarkt
IGS	insbesondere durch Stände mit Essensangeboten, aber auch Spielen
IGS	vergleichbar mit deutschen Eltern, ganz besonders aber im kulinarischen Bereich
IGS	Unterstützung bei der Verpflegung
IGS	Organisation und Durchführung von Schulfest, Spiel- und Sportfesten
IGS	wir fragen, Eltern bieten sich an / Versorgung
KGS	ausländische Eltern arbeiten genauso wie deutsche mit
R	Beteiligung weitgehend im kulinarischen Bereich
R	Aufsicht, Verkauf ...
R	Vorbereitung, Mahlzeiten, Beteiligung an Spielen
R	Beteiligung an den Aktivitäten der jeweiligen Klasse
R	Vorbereitung und Durchführung von Festen
GYM	Organisation, Verpflegung
GYM	wie deutsche Eltern auch - je nach Neigung und Interessen
GYM	nach Wunsch und Neigung
GYM	Bereitstellung von Speisen und Getränken (Spezialitäten)
SO	wie die deutschen mit besonderer Betonung von heimatlicher Folklore oder heimischem Essen etc.
SO	Vorbereitung, Durchführung

**B.10 Klassenfahrten, Exkursionen, Schulfreizeiten**

G	Wie andere Eltern auch
G	Vorbereitung, Aufsicht, Begleitpersonen (türkische Mutter)
G	gemeinsame Planung
G	Als Begleitpersonen
G	Schullandheimaufenthalt in Frankreich, Austausch und Begegnungsfahrten mit Schulpartnern aus Frankreich, England, Griechenland, Italien
G	Ausflüge: bei Planung im Elternabend
G	im Rahmen der allg. Elternarbeit
G	Als Begleitpersonen, Experten
G	Genau wie deutsche Eltern
G	Begleitung bei Klassenfahrten
G	Mitarbeit
G	Eltern übernehmen Aufsichtsfunktionen
G	Vorbereitungsgespräche
G	Begleitung bei Ausflügen
GF	Als Aufsichtspersonen
GF	Begleitpersonen auf Exkursionen
GH	Als mitreisende BegleiterInnen
GH	angeleitete Tätigkeiten
GH	als Aufsichtsperson
IGS	Elternabende / Infogespräche
KGS	Moscheenbesuche, Teilnahme an Fahrten, Projekten
R	Elternabende: gemeinsame Planung
R	Begleitpersonen auf Klassenfahrten und Exkursionen
R	Schülermentoren (deutsche und ausländische)
R	gemeinsame Planung auf Elternabenden, in der Schulkonferenz, im Elternbeirat etc.
GYM	z.T. als Begleitung
GYM	Organisation: auf Elternabenden
GYM	Landheimaufenthalte: Speiseplangestaltung, Tagesablauf (z.B. im Ramadan)
SO	Ausflüge, Begleitung
SO	Einzelgespräche – Vorbereitungselternabende - Telefonate
Rest	auf Elternabenden: gemeinsame Planung



**B.11 Zentrale Angebote des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik im Schuljahr 2001/2002**

<b>Titel der Veranstaltung</b>	<b>Termin von</b>	<b>bis</b>	<b>Geplante TN-Zahl</b>	<b>Anmel- dung</b>	<b>Status</b>	<b>Teilnahme Lehrer Frankfurt</b>
Geschichte der Sinti und Roma, Antiziganismus und Minderheitenschutz im Unterricht. Inhalt: Konzeptentwicklung zur überregionalen Implementierung des Themas in der Schule.	28.08.01	28.08.01	20	0	ausgefallen	
Sachfachunterricht in der Fremdsprache als interkulturelles Lernen. Inhalt: Konzepte, Methoden, Materialien, Nutzung neuer Medien, "Bilingualer Unterricht ONLINE".	17.09.01	19.09.01	25	21	stattgefunden	0
Multimediale Lernprogramme für den Italienischunterricht der Grundschule. Inhalt: Einsatz von selbsterstellten multimedialen Lernprogrammen für den Italienischunterricht (Frühitalienisch, Italienisch als Begegnungssprache und Muttersprache) in der Grundschule.	26.11.01	28.11.01	25	12	stattgefunden	6
Offene Unterrichtsformen im herkunftssprachlichen Unterricht - Griechisch, Serbisch. Inhalt: Verschiedene Unterrichtsformen werden selbsterfahrend dargestellt.	17.12.01	19.12.01	20	17	stattgefunden	3
Rassismus - Fremdenfeindlichkeit - Identität. Inhalt: Bausteine für eine pädagogische Annäherung.	22.01.02	22.01.02	30	3	ausgefallen	
Lernkontrolle und Leistungsbewertung im Arabischunterricht. Inhalt: Methoden und Techniken im Herkunftssprachenunterricht Arabisch (Wahlunterricht).	23.01.02	25.01.02	22	15	stattgefunden	2
Herkunftssprachlicher Unterricht - Schulprogramm und Qualitätsstandards. Inhalt: Revision der sprachlichen Qualifikationsprofile - Anpassung an den Wahlunterricht (insbesondere für Fachberater/innen d. Herkunftssprachlichen Unterrichts sowie deren Mitarbeiter/innen).	23.01.02	25.01.02	15	1	ausgefallen	
Offene Unterrichtsformen im Herkunftssprachlichen Unterricht – Bosnisch / Kroatisch. Inhalt: Verschiedene Unterrichtsformen werden selbsterfahrend dargestellt.	25.02.02	27.02.02	15	11	stattgefunden	5
Offene Unterrichtsformen im Unterricht in der Herkunftssprache Türkisch. Inhalt: Im Seminar wird auf die unterschiedlichen Arbeitsformen, die das eigenständige Lernen fördern, eingegangen. Sie werden anhand von Materialien selbsterfahrend praktisch dargestellt.	06.03.02	08.03.02	24	19	stattgefunden	7
Deutsch als Zweitsprache / Interkulturelles Lernen: Bausteine für die Schulpraxis. Eingangsreferat: Prinzipien des Zweitspracherwerbs / methodisch-didaktische Konsequenzen Workshops: - Methoden zur Texterfassung und Differenzierung - Sprachlernspiele für unterschiedliche Lernniveaus - Projekte und Unterrichtsbausteine zum interkulturellen Lernen.	06.03.02	08.03.02	25	25	stattgefunden	1

<b>Titel der Veranstaltung</b>	<b>Termin von</b>	<b>bis</b>	<b>Geplante TN-Zahl</b>	<b>Anmel- dung</b>	<b>Status</b>	<b>Teilnahme Lehrer Frankfurt</b>
"KOALA" - Koordinierte Alphabetisierung Deutsch-Türkisch. Eine didaktische Entscheidung. Inhalt: Förderung von Sprachkompetenz im Anfangsunterricht in Schulen mit hohem Zuwandereranteil. Weiterentwicklung des KOALA-Projekts und Erfahrungsaustausch. Das Seminar richtet sich an deutsche und türkische Kolleg/innen.	11.03.02	13.03.02	28	30	stattgefunden	9
Berufsberatung - Berufsfindung - Gruppe I. Einsatz von Lehrkräften in Herkunftssprachen für berufsvorbereitende Bereiche. Inhalt: Kennenlernen des Berufsschulwesens, Einübung von Strategien für die Beratung der Schüler/innen und Eltern, Vorbereitung von exemplarischen Unterrichtseinheiten.	10.04.02	12.04.02	40	25	stattgefunden	3
Berufsvorbereitung - Berufsfindung - Gruppe II. Inhalt: Einsatz von Lehrkräften für die Sprachen des ehem. Jugoslawien und Türkisch.	08.04.02	10.04.02	25	3	ausgefallen	
SOKRATES auf dem Hessischen Bildungsserver. Inhalt: Weiterentwicklung des Informations- und Beratungsangebots über die verschiedenen Aktionen des EU-Programms SOKRATES, insbesondere über COMENIUS 1: Schulpartnerschaften COMENIUS 2: Aus- und Fortbildung des Schulpersonals COMENIUS 3: Netzwerke. Anregungen für den Einsatz des Beratungsangebots in der landesweiten, regionalen und schulinternen Lehrerfortbildung.	23.04.02	23.04.02	15	4	ausgefallen	
Projektorientierter Unterricht Spanisch. Inhalt: Sammlung und Bearbeitung von Beispielen und Materialien für einen projektorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachkompetenz im Spanischen als Mutter- oder Fremdsprache.	06.05.02	08.05.02	21	31	stattgefunden	5
Europäische Fortbildungsprojekte im HeLP – Von der Präsentation aktueller Ergebnisse zu Ideen für neue Projekte. Inhalt: Präsentation von Ergebnissen aus europäischen Kooperationsprojekten im Bereich der Lehrerbildung. Strategien zur Nutzung der Erfahrungen und Ergebnisse für die Hessische Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Anregungen und Ideen zur Verknüpfung der Möglichkeiten des EU-Programms SOKRATES mit Vorhaben/Projekten des HeLP.	07.05.02	07.05.02	25	3	ausgefallen	

<b>Titel</b>	<b>Termin von</b>	<b>bis</b>	<b>Geplante TN-Zahl</b>	<b>Anmel- dung</b>	<b>Status</b>	<b>Teilnahme Lehrer Frankfurt</b>
Dossiererstellung für den Italienischunterricht und für den Portugiesischunterricht in der Sekundarstufe I. Inhalt: Einsatz und Weiterentwicklung von selbsterstellten Unterrichtsmaterialien für den Italienisch / Portugiesischunterricht (Italienisch / Portugiesisch als Mutter- und als Fremdsprache) in der Sek. I.	13.05.02	15.05.02	20	16	stattgefunden	9
Integration, interkulturelles Lernen und Schulprogramm. Inhalt: - Curriculare Empfehlungen und Unterrichtsbausteine zum interkulturellen Lernen - Rahmenkonzept und Bausteine zu herkunftssprachlichem Unterricht und Schulprogramm (für Mitarbeiter/innen der Regionalstellen, des Fachberatungszentrums und Initiator/innen an Schulen mit hohem Zuwandereranteil).	22.05.02	24.05.02	25	10	ausgefallen	
Einsatz neuer Medien im Arabisch-Unterricht. Inhalt: Computer- und Lernsoftware für den Arabischunterricht.	22.05.02	24.05.02	22	21	stattgefunden	4
Projektorientierter herkunftssprachlicher Unterricht - Erstellung von geeigneten Unterrichtsmaterialien - Griechisch, Serbisch.	27.05.02	29.05.02	20	17	stattgefunden	4
Projektorientierter herkunftssprachlicher Unterricht - Erstellung von geeigneten Unterrichtsmaterialien - Bosnisch, Kroatisch.	03.06.02	05.06.02	15	10	stattgefunden	4
Interkulturelles Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur(en). Anregungen zum Einsatz europäischer und afrikanischer Kinder- und Jugendbücher in fächerverbindenden Projekten. Inhalt: a) Auswahl geeigneter Texte zu Schwerpunkten interkulturellen Lernens, b) Methodenkompetenz / Schlüsselqualifikationen, – Lesestrategien beim Umgang mit fiktionalen Texten (in der Muttersprache, in der Zweitsprache und in der Fremdsprache), – Verfahren, die interkulturelles Lernen fördern im Hinblick auf Vergleichen, Verstehen des Eigenen und des Fremden, Utopien entwickeln, Konsequenzen ziehen.	Wird nach An- meldung mitgeteilt		15	2	ausgefallen	
Gesamtanzahl der Angebote: 22			473	296	Stattgefunden: 14	Teilnehmer Ffm: 62

## B.12 Statistische Auswertung der Gründe für mangelnden Schulerfolg

**Kommunalitäten**

	Anfänglich	Extraktion
Schulerfolg Einschulung	1,000	,553
frühe Selektion	1,000	,769
Bildungsverständnis	1,000	,649
mangelnde		
Unterstützung Eltern	1,000	,584
monolinguales		
Schulsystem	1,000	,799
Eltern		
Bildungsvorstellung	1,000	,450
mangelnde		
diagnostische	1,000	,491
Kompetenz		
Lehrerausbildung	1,000	,695
unzureichende		
Vorbereitung	1,000	,673
Lernverständnis Schüler	1,000	,515
Vermittlungsstrategien		
Eltern	1,000	,401
Unterrichtsmaterialien	1,000	,632

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

**Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente		
	1	2	3
Schulerfolg Einschulung	,451	,589	-4,56E-02
frühe Selektion	,489	-,415	,598
Bildungsverständnis	,417	,681	,105
mangelnde			
Unterstützung Eltern	,465	,598	9,848E-02
monolinguales			
Schulsystem	,659	-,357	,488
Eltern			
Bildungsvorstellung	,496	,451	-1,17E-02
mangelnde			
diagnostische	,558	-,251	-,342
Kompetenz			
Lehrerausbildung	,610	-,434	-,368
unzureichende			
Vorbereitung	,643	-,380	-,341
Lernverständnis Schüler	,579	,392	-,162
Vermittlungsstrategien			
Eltern	,617	,116	8,773E-02
Unterrichtsmaterialien	,701	-,375	-5,07E-03

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a. 3 Komponenten extrahiert

**Rotierte Komponentenmatrix**

	Komponente		
	1	2	3
Schulerfolg Einschulung	,741	5,144E-02	-4,01E-02
frühe Selektion	-3,19E-02	,145	,864
Bildungsverständnis	,798	-,105	2,923E-02
mangelnde Unterstützung Eltern	,759	-3,14E-02	7,743E-02
monolinguales Schulsystem	,112	,296	,836
Eltern Bildungsvorstellung	,657	,123	5,971E-02
mangelnde diagnostische Kompetenz	,118	,685	8,931E-02
Lehrerbildung	9,665E-04	,818	,162
unzureichende Vorbereitung	6,450E-02	,798	,178
Lernverständnis Schüler	,654	,296	2,758E-03
Vermittlungsstrategien Eltern	,459	,295	,322
Unterrichtsmaterialien	,110	,631	,471

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

**Komponententransformationsmatrix**

Komponente	1	2	3
1	,590	,650	,479
2	,807	-,458	-,373
3	,024	-,606	,795

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

### **B.13 Der Konflikt um die Aufnahme leistungsschwacher Schüler**

Der über 10 Jahre andauernde Konflikt besteht darin, dass leistungsschwächere Schüler, die von einer Grundschule (hier Schule A) für die Hauptschule empfohlen wurden, von einer Integrierten Gesamtschule (hier Schule B) nach Angaben des Schulleiters der abgebenden Schule nur in sehr beschränkten Maße aufgenommen würden. Für die abgewiesenen Schüler entstehe somit das Problem langer Fahrtzeiten zu Schulen, die außerhalb des Schulbezirks liegen, dem die beiden Schulen A und B angehören. Da der Prozentsatz ausländischer Kinder unter den als leistungsschwach Eingestuften besonders hoch sei, treffe es diese Schüler in besonderem Maße.

Der Rektor der Schule A sieht in der Verfahrenspraxis der Schule B eine unzulässige Vorauswahl, indem z.B. die Zeugnisse der letzten beiden Schuljahre bei der Überprüfung der Aufnahme vorgelegt werden müssten. So führe bereits eine Note 3 im Sozialverhalten zur Ablehnung der jeweiligen Schüler. Diese Praxis entspreche nicht dem hessischen Schulgesetz und belege die prinzipiell ablehnende Haltung der Leitung der Schule B gegenüber leistungsschwächeren, insbesondere ausländischen Kindern.

Der Leiter der Schule B hält dagegen, dass seine Schule einer starken Einschränkung der Fördermöglichkeiten ausgesetzt sei und die Schule bei der Aufnahme eine notwendige Drittel-Parität von Haupt-, Real und Gymnasialbereich anstreben müsse. Das Problem der Schule A bestehe nach Ansicht des Schulleiters zudem darin, dass diese zuwenig Schüler schicke, die eine Empfehlung für die Realschule oder das Gymnasium vorweisen könnten. Des Weiteren sei für die – abgewiesenen – Schüler die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel durchaus zumutbar, durch die sogar neue, förderliche Beziehungskonstellationen für verhaltensauffällige Kinder entstünden. Von einer Absage an eine integrative Schulpolitik könne deswegen keinesfalls gesprochen werden.

Da der Konflikt um die Schülerübernahme zwischen den Schulen nicht beigelegt werden konnte, ging er durch Initiative des Rektors A an das Staatliche Schulamt sowie an das Kultusministerium. Die Beschwerde des Rektors weckte dort allerdings Unverständnis, da die Schule A die einzige sei, bei der die geschilderten Probleme auftauchten. Schließlich erteilte man dem Rektor den Rat zur „kollegialen Zusammenarbeit“ mit dem Hinweis, dass gegebenenfalls die Eltern abgelehnter Kinder Einspruch gegen die Entscheidung der Schule B einlegen könnten. Aufgrund der Erfahrungen mit dem Staatlichen Schulamt mutmaßt der Rektor der Schule A nun, dass die kritisierte Aufnahmepraxis von übergeordneter Stelle „gedeckt“ werde, da aus seiner Sicht das Schulamt in gemeinsamen Gesprächen mit allen Vertretern parteiisch zu seinen Ungunsten auftrat und dort der Fall sehr zögerlich behandelt werde.

Bei aller Vorsicht, die man bei der Rekonstruktion der unterschiedlichen Positionen walten lassen muss, kann angenommen werden, dass Rektor A diesen Konflikt als einen Fall „institutioneller Diskriminierung“ (Radtke, 2002) interpretiert.



